Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270151
Centre d'intérêt: 59

Sénéchal, Gilles.

Origines et fondements idéologiques d'un modèle pédagogique pour les adultes, l'apprentissage individualisé / par Gilles Sénéchal. -- [Québec?] : G. Sénéchal, 1978.
iv, iii, 132, 3 p. ; 28 cm.

Thèse (M. A.) -- Université Laval, Faculté des sciences sociales.
Bibliographie à la fin du v.

Cote Dewey: 374.02/S475 Cote LC: LC/5219

Descripteur(s): *Enseignement individualisé *Modèle *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Départ (Opération) *Projet de régime de formation *Commission scolaire régionale d'Youville (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Apprentissage individualisé *Modèle pédagogique

Thèse de maîtrise portant sur les liens entre un modèle pédagogique théorique (l'apprentissage individualisé proposé par l'Opération Départ et par le Projet de régime de formation) et son application concrète comme modèle vécu à la Commission scolaire régionale Youville. L'auteur fait d'abord ressortir les principales composantes des modèles théoriques et ce qui les caractérise. Dans un deuxième temps, il essaie de dégager à travers les témoignages de satisfaction et d'insatisfaction des personnes engagées dans l'expérience tentée à la Commission scolaire régionale Youville, les divers éléments du modèle vécu. Enfin il compare le modèle vécu avec les modèles idéaux.

L'évaluation de l'expérience tentée à la Commission scolaire régionale Youville a eu lieu à partir de témoignages d'étudiants adultes, de formateurs et de gestionnaires recueillis lors d'une recherche antérieure (février 1974). Pour les étudiants à temps plein, trois groupes d'environ huit personnes chacun ont été rencontrés, chaque groupe correspondant à une période d'inscription différente; par ailleurs quatre de ces étudiants ont été rencontrés individuellement. D'autre part six étudiants à temps partiel ont été interviewés séparément. Pour les formateurs, deux d'entre eux qui travaillent à temps plein ont été rencontrés individuellement; parmi ceux qui travaillent à temps partiel, huit ont été rencontrés en groupe et deux individuellement. Pour les gestionnaires, trois ont été rencontrés en groupe et deux individuellement.

Les composantes du modèle vécu retracées dans les représentations collectives des personnes engagées dans l'expérience de la Commission scolaire régionaire Youville s'apparentent peu au modèle de Départ. En revanche, tant dans la définition des diverses composantes du modèle

pédagogique que dans la représentation qu'en ont les étudiants et les formateurs, il existe une grande similitude entre le modèle du Projet et le modèle vécu. Si le modèle théorique a subi quelque usure au contact avec la réalité, ce n'est pas sur des éléments fondamentaux, mais plutôt sur des différences d'accent. En dépit des intentions des auteurs du Projet, les valeurs technocratiques prennent, dans l'univers socio-économique, de l'importance au point de faire des valeurs de la société démocratique de participation des valeurs subsidiaires.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270151

473

ORIGINES ET FONDEMENTS IDEOLOGIQUES D'UN MODELE PEDAGOGIQUE POUR LES ADULTES: L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE.

G. E. Sénéchal

Septembre 1978 - 144 p.

E D U Q 8270151

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES

THESE

PRESENTEE

A L'ECOLE DES GRADUES

DE L'UNIVERSITE LAVAL

POUR OBTENIR

LA MAITRISE ès SCIENCES SOCIALES

PAR

GILLES SENECHAL

ORIGINES ET FONDEMENTS IDEOLOGIQUES D'UN MODELE PEDAGOGIQUE POUR LES ADULTES: L'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE.

SEPTEMBRE 1978

TABLE DES MATIERES

page

REMERCIEMENTS I

LISTE DES ABREVIATIONS III

INTRODUCTION 1

1. A la recherche d'un modèle pédagogique pour les adultes 1

2. L'initiative de la CSR Youville 3

3. L'analyse des modèles pédagogiques: Deux types de modèles 4

3.1 A la recherche d'un modèle d'analyse 6

3.2 L'analyse sociologique des modèles éducatifs 6

PREMIERE PARTIE : LES MODELES ABSTRAITS 8

CHAPITRE I : L'OPERATION DEPART (MONTREAL) 9

1. Modèle pédagogique et idéologie: la méthode d'analyse 10

2. Le définiteur idéologique 12

3. Le destinataire 13

4. Le modèle d'action 15

5. Les prémisses 16

6. Une conception philosophique du savoir 19

CHAPITRE II: LE PROJET DE REGIME DE FORMATION DES ADULTES 22

1. Une visée différente 23

2. Un modèle pédagogique en opposition 24

3. Le définiteur idéologique 26

Page

4. Le destinataire 27

5. Le modèle d'action 29

6. Les prémisses 31

7. L'univers socio-économique du Projet 38
   7.1 Les diverses composantes de cet univers 38
   7.2 La marge de manoeuvre laissée à l'adulte 41
   7.3 Le rôle des enseignants 42
   7.4 L'influence prépondérante des normes pédagogiques 43
   7.5 L'idéologie technocratique 46
   7.6 Technocratie et participation 48
   7.7 Le sens de la participation dans l'univers socio-économique du Projet 53

DEUXIEME PARTIE: UN MODELE VECU: LE REGIME INDIVIDUALISE D'APPRENTISSAGE A LA CSR YOUVILLE 54

INTRODUCTION 55

1. Le modèle pédagogique traditionnel 56

2. L'apprentissage individualisé 58

3. Une première évaluation du modèle développé à la CSR Youville 62

4. A la recherche du modèle vécu: une seconde analyse 63

CHAPITRE I : LES ETUDIANTS 65

INTRODUCTION 66

1. Impressions générales 68

2. Le contexte d'apprentissage 73
   2.1 L'initiation au modèle 73
   2.2 Travail individuel et/ou travail en équipe 74

Page

2.3 Les outils de travail 77
2.4 L'aménagement des lieux et de l'horaire 79

3. L'école milieu de vie 80
3.1 Les acquis personnels 80
3.2 Les loisirs 81

4. Le formateur 84
4.1 Son rôle dans le modèle 84
4.2 Les qualités reliées au nouveau rôle 85

CONCLUSION 87

CHAPITRE II: LES FORMATEURS 89

INTRODUCTION 90

1. Impressions générales des formateurs 92

2. Le contexte d'apprentissage 94
2.1 L'accueil 94
2.2 Les étudiants à temps partiel 95
2.3 Les outils et les méthodes 97

3. Le rôle des formateurs 102
3.1 La relation d'aide sur le plan académique 102
3.2 La relation d'aide sur le plan personnel 104

4. L'école milieu de vie 107

CONCLUSION 110

CHAPITRE III:LES GESTIONNAIRES 111

INTRODUCTION 112

1. Le contexte d'apprentissage 114
1.1 Les activités académiques 115
1.2 Les activités pr[illegible]-académiques 117

Page

2. Les formateurs 117

3. L'école milieu de vie 119

Conclusion 123

CONCLUSION 124

CONCLUSION GENERALE 128

BIBLIOGRAPHIE 1

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué de diverses manières à la réalisation de ce travail: Nicole Gagnon a su par ses judicieux conseils, me diriger adroitement pour que j'y inscrive rigueur, méthode et cohérence; Rolland Bélanger, directeur du service de recherche de la Direction générale de l'éducation des adultes, où je travaille, a consenti de bonne grâce à me libérer d'une autre recherche pour que je puisse me consacrer exclusivement à la rédaction de cette thèse; Louise C. Laliberté a accepté durant mon absence de prendre les bouchées doubles pour assumer le mandat de recherche qui nous avait été confié.

Je remercie aussi les responsables de la Commission scolaire régionale Youville qui ont tout mis en oeuvre pour me rendre la tâche facile lors de la réalisation des entrevues. J'ai apprécié la grande disponibilité des formateurs; ils m'ont permis de comprendre et de mieux apprécier les grandeurs et les misères de leur métier. Quant aux étudiants, je leur suis reconnaissant de s'être prêtés de si bonne grâce aux entrevues, conscients et intéressés qu'ils étaient à contribuer à leur manière, à la mise en place d'un système et d'un modèle d'apprentissage plus approprié à leurs besoins et à leurs aspirations.

Je souligne en particulier, l'aide précieuse qu'a apportée le directeur du centre de formation, Jacques Hulman, non seulement pour planifier les entrevues mais aussi pour convoquer les interviewés au bon moment et celle de Huguette Vaillancourt (DGEA) qui m'a aidé à effectuer un certain nombre de ces entrevues.

Sous l'aide empressée de toutes ces personnes, je n'aurais pu réaliser ce travail aussi aisément et avec autant de plaisir.

Liste des abréviations

C.F.P.	Commission de formation professionnelle
C.M.C	Centre de main-d'oeuvre du Canada
C.S.R.	Commission scolaire régionale
D.G.E.P.	Direction générale de l'éducation permanente
D.G.E.A.	Direction générale de l'éducation des adultes
S.E.A.P.C.	Service d'aide personnelle et d'animation communautaire

INTRODUCTION

1- A la recherche d'un modèle pédagogique pour les adultes

Depuis 1973, un nombre sans cesse croissant d'institutions publiques de formation pour les adultes tentent de mettre en place un nouveau modèle pédagogique, l'apprentissage individualisé. Comme nous le ferons ressortir plus loin, l'implantation de ce modèle coïncide avec l'établissement de nouvelles structures organisationnelles en vue de solutionner des problèmes liés à l'organisation de la formation pour les adultes au Québec. Mais l'existence de difficultés et l'apparition de besoins jusque-là inédits ne suffisent pas à rendre compte des tentatives de définition du nouveau modèle pédagogique.

Ces tentatives s'insèrent aussi à l'intérieur d'une démarche de réflexion critique sur le système scolaire actuel et ses principales carences afin d'en inventer un nouveau qui tienne compte davantage des impératifs de la société actuelle, de la conception de l'homme et de la place qu'il occupe à l'intérieur de cette société. Plus précisément, elles s'inscrivent à l'intérieur d'une recherche entreprise au ministère de l'Education du Québec en vue d'asseoir sur une base solide les fondements idéologiques d'un système de formation des adultes légitimant ainsi les principales orientations à donner aux opérations qui devaient en découler.

Cette recherche trouve son aboutissement dans le modèle d'éducation permanente de l'Opération Départ de Montréal[1]. Après avoir

---

(1) L'Opération Départ (Montréal), Rapport final, I: "Présentation du rapport; documents d'information", 40 p., II: "Un modèle d'éducation permanente", 199p., III: "Comment l'équipe (...) est arrivée à circonscrire et à formuler l'objet de sa recherche", 130 p., IV: "Mini-prototypes d'éducation permanente", 225 p., V: "Textes choisis", 168 p., ministère de l'Education du Québec, mars 1971, (Miméo.)

situé l'adulte dans un univers culturel idéalisé, les auteurs de la recherche proposent un modèle pédagogique qui traduit une conception de l'éducation susceptible de remettre en cause le système actuel de l'éducation et de poser les premiers jalons d'un nouveau système plus en accord avec le type de société qu'ils souhaitent voir instaurer. Le modèle proposé est repris dans la partie thématique du rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'éducation(1). Un an plus tard, soucieuse d'examiner aussi bien l'accueil fait au modèle en milieu universitaire que l'opportunité de mettre en oeuvre des mesures qui en rejoignent l'esprit, la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation effectuait un sondage auprès d'une soixantaine d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs des universités du Québec et étudiait les problèmes soulevés par l'activité éducative en milieu universitaire. Elle faisait état des résultats du sondage et de ses réflexions dans le rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation(2). Deux ans plus tard, le Conseil reprenait assez timidement certaines idées contenues dans le rapport de l'Opération Départ pour esquisser un modèle nouveau d'éducateur d'adultes(3).

A la même époque, la réflexion se poursuivait à la Direction générale de l'éducation permanente du ministère de l'Education; en 1972, paraîtra un Projet de régime de formation des adultes dans lequel les auteurs s'efforceront de structurer et de présenter dans un langage

---

(1) L'activité éducative, Québec, R. Lefebvre, éditeur officiel du Québec, mars 1971, 239 p.

(2) Rapport annuel 1971-72, Conseil supérieur de l'éducation, éditeur officiel du Québec, p., 299-307.

(3) Rapport annuel 1974-75, Conseil supérieur de l'éducation, réalisé par le Service général des communications du ministère de l'Education, p., 87-96.

plus administratif le modèle d'éducation proposé dans l'Opération Départ[1]. Dès la parution de ce document, une vaste opération de consultation auprès des institutions publiques oeuvrant en éducation des adultes était entreprise.

2- L'initiative de la C S R Youville

Tout ceci témoigne bien de l'effervescence idéologique qui a précédé et, par la suite, accompagné l'implantation de l'apprentissage individualisé dans plusieurs institutions de formation pour les adultes. C'est dans ce contexte de renouveau que nous avons eu à évaluer l'initiative de la CSR Youville. A cette époque, après avoir cerné les principaux objectifs et les divers aspects de l'expérience tentée, nous avions cherché, à travers les témoignages de satisfaction et d'insatisfaction des personnes concernées, étudiants adultes, formateurs et gestionnaires, à dégager les éléments valables oubliés ou encore, pas assez exploités, en vue d'aider à prévoir les actions à entreprendre pour mettre en place les moyens destinés à assurer une réalisation plus heureuse du nouveau modèle pédagogique.

Depuis, certaines modifications ont été apportées pour garantir un meilleur fonctionnement du système organisationnel et favoriser ainsi une réalisation optimale de l'apprentissage individualisé. Les initiatives qui se réclament du même modèle pédagogique se sont aussi multipliées.

---

(1) Projet de Régime de formation des adultes, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation permanente, août 1978, 99 p.(Miméo).

Quelques années plus tard; nous revenons à l'expérience tentée à la CSR Youville pour faire une seconde lecture des témoignages recueillis et analysés lors de l'évaluation de cette expérience. A travers ces témoignages, nous cherchons à établir les principales composantes du modèle pédagogique qu'ils révèlent et la nature des liens que ce modèle entretient avec le modèle proposé dans l'Opération Départ et celui qui en est dérivé, le Projet de régime de formation.

3- L'analyse des modèles pédagogiques: Deux types de modèles

Nous avons choisi de répondre à ces interrogations en utilisant l'approche de Suzanne Mollo(1). Dans son étude portant sur les modèles éducatifs, elle constate, après avoir défini ce qu'elle entend par modèle pédagogique, que " la richesse de la notion de modèle dans les sciences de l'éducation rend son approche particulièrement difficile"(2). Elle attribue cette difficulté au fait que " l'école transforme en une synthèse originale l'influence qu'elle reçoit"(3). Aussi propose-t-elle une recherche de type exploratoire pour saisir la notion de modèle pédagogique. Pareille méthode de travail implique qu'une liaison constante soit établie entre la réflexion théorique et un contact avec la réalité. L'auteur croit que la liaison peut être réalisée et explicitée en faisant une nette distinction entre les modèles théoriques abstraits, idéaux, et les modèles vécus dans la relation pédagogique:

---

(1) MOLLO, Suzanne, L'école dans la société, Paris, Dunod, Collection sciences de l'éducation, 1970, 306 p.
(2) Id. , p. 50.
(3) Ibid.

> "L'usure des modèles théoriques au contact des situations concrètes, leurs rôles et leurs transformations dans les relations maîtres-élèves, ainsi que la possibilité d'apparition de nouveaux modèles dans la société scolaire, se chargent d'une signification psychosociologique si nous prenons la précaution de montrer les liaisons réciproques qui existent entre un modèle idéal et une situation concrète, à tous les niveaux de la transmission pédagogique et dans tous les domaines qui influent sur l'école. Le dynamisme du modèle pédagogique s'exprime dans le décalage manifesté entre un modèle théorique abstrait idéal, et ce que nous avons déjà appelé le modèle vécu, tel qu'il se dégage d'une observation des pratiques scolaires".(1)

Nous reprenons cette distinction en considérant le modèle pédagogique implanté à la CSR Youville comme un modèle vécu et ceux proposés dans l'Opération Départ et le Projet de régime de formation des adultes comme des modèles théoriques idéaux. Dans un premier temps, nous ferons ressortir les principales composantes des modèles théoriques et ce qui les caractérise. Dans un deuxième temps, nous essaierons de dégager à travers les témoignages de satisfaction et d'insatisfaction des personnes engagées dans l'expérience tentée à la CSR Youville, les divers éléments du modèle vécu. Enfin, nous mettrons en comparaison le modèle vécu avec les modèles idéaux en répondant aux questions suivantes: Existe-t-il une relation entre la pratique et la théorie? De quelle nature est-elle? Quels sont les points où il y a harmonie entre les modèles théoriques et le modèle vécu? Sur quels points dans ce modèle, y a-t-il déviation par rapport aux modèles originaux?

---

(1) Id., p.53.

3.1 A la recherche d'un modèle d'analyse

Nous pourrions aborder l'étude de ces modèles sous l'angle de considérations philosophiques en nous demandant par exemple, quel type ou quel modèle d'homme propose-t-on de former? Nous pourrions également en étudier les composantes morales et mettre en évidence de quelle manière chacun de ces modèles veut contribuer à la création d'un homme nouveau. Il nous semble que l'étude des modèles abstraits et du modèle vécu sous l'un ou l'autre de ces angles demeurerait incomplète si on ne tenait pas compte de la représentation de la société qu'ils révèlent. C'est pourquoi, nous avons choisi de les étudier en utilisant l'approche sociologique. Et l'un "des objets d'observation privilégiés" de cette approche" est la société en tant qu'objet qui se pense lui-même, d'où les théories de l'objet pensant désignées par le concept d'idéologie. L'idéologie devient un niveau de la réalité sociale susceptible d'observations et d'analyses; en somme, une explication peut être cherchée à ce niveau".(1)

3.2 L'analyse sociologique des modèles éducatifs

On sait que l'idéologie est une pratique et que l'école est l'un des champs privilégiés de la pratique idéologique(2). Mollo dira à ce sujet:

---

(1) JEAN, Bruno, Les idéologies éducatives agricoles (1860-1890) et l'origine de l'agronomie québécoise, thèse de maîtrise en sociologie, Université Laval, 1976, p. 14.

(2) DUMONT, Fernand, "Les idéologies", Paris, P.U.F., Collection S.U.P., 1974, p. 74.

> "Les relations interindividuelles, tant sur le plan du langage que sur celui des attitudes et du comportement, passent par des médiateurs, d'origine et de nature très diverses, et se réfèrent à des idéologies que l'éducation érige en systèmes de valeurs plus ou moins normatifs".(1)

Ces systèmes de valeurs sont énoncés de façon à la fois explicite et implicite dans les différents modèles pédagogiques qui peuvent être considérés comme autant de discours idéologiques présentant des schémas d'action qui expriment les systèmes de valeurs d'un individu, d'un groupe ou d'une société et témoignent à tout le moins d'un mode de représentation de la société.

Nous considérons donc les modèles pédagogiques comme des idéologies éducatives et nous établissons un parallèle entre modèles abstraits et modèle vécu non seulement pour cerner d'un peu plus près les diverses représentations de la société à l'école, voir sur quels points elles se recoupent et en quoi elles divergent, mais également pour faire le constat, à travers le discours des gens engagés dans l'action, étudiants adultes, formateurs et gestionnaires, de ce qu'ils retiennent des modèles abstraits et comment ils les transforment dans une situation donnée(2).

---

(1) Mollo, S., op. cit., p. 10.

(2) Ces préoccupations rejoignent les constatations de Jean-Charles FALARDEAU dans un article intitulé: "Propos sur les idéologies au Québec", Recherches sociographiques, XVII, 3, 1976, p. 394. Il y dit ceci: "... nos études sur les idéologies se sont trop arrêtées à leur dimension abstraite plutôt qu'à leur aspect concret. On les a abordées en elles-mêmes sans les rattacher à la structure des classes; on ne s'est préoccupé que du discours supporté par les textes, ce qui a exclu les discours dénués d'un tel support: ceux des classes populaires. Une telle approche herméneutique plutôt qu'épistémologique a aussi fait négliger d'autres formes de discours idéologique, tels ceux des appareils juridiques et politiques, des institutions, de l'urbanisme, etc.

PREMIERE PARTIE

LES MODELES ABSTRAITS

C H A P I T R E I

L'OPERATION DEPART (MONTREAL)

1- Modèle pédagogique et idéologie: la méthode d'analyse.

Mollo définit le modèle pédagogique de la façon suivante:

> "Il (le modèle pédagogique) apparaît comme une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, et caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale. Le modèle joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société. La communication pédagogique s'effectue en partie par l'intermédiaire de ces relais abstraits que sont les modèles".(1)

Nous venons d'affirmer qu'il existe un lien très étroit entre le modèle pédagogique et l'idéologie. Ce lien devient encore plus manifeste lorsque nous comparons la définition du modèle pédagogique à celle de l'idéologie.

> "(...) l'idéologie apparaît incontestablement comme une "définition de situation" fabriquée dans et par la vie collective. Elle est un discours sur la société formulé, soit par l'ensemble de celle-ci, soit par l'un ou l'autre de ses éléments composants: discours tendu vers une pratique sociale, l'idéologie est l'expression non seulement d'un état social mais d'un projet collectif d'existence fondé sur une interprétation du passé organisé en fonction du présent et visant à construire un avenir. Elle ambitionne, par sa cohérence, de poser un sens et énoncer des fins collectives".(2)

---

(1) MOLLO , S., op. cit., p. 16
(2) FALARDEAU, J-C., op. cit., p. 393.

Même s'il n'a pas toujours les mêmes ambitions, il n'en demeure pas moins que le modèle pédagogique est lui aussi un construit mental issu de la vie collective par l'intermédiaire d'un individu ou d'un petit groupe au sein d'un groupe et tendu vers l'action (son rôle de médiateur). C'est sans doute en grande partie à cause de leur origine que Mollo, recourant à la notion de modèle en psychologie sociale distingue entre "modèles de propagande" qui" sont créés pour être utilisés par autrui, et sont produits par des organismes d'action sociale spécialisés" et les modèles de groupe" qui dépendent du milieu et se rapportent directement aux comportements des groupes".(1)

Toutefois, elle reconnaît par la suite, qu'il est difficile de classer les modèles pédagogiques uniquement dans les modèles de propagande et qu'il existe aussi des modèles moins explicites, proches des modèles de groupe et qui, tout comme ces derniers,peuvent être construits à partir de nombreuses observations; ce sont les modèles vécus.(2) Donc, à côté des modèles scolaires idéaux qui sont des construits explicités, normatifs et hiérarchisés, il existe des modèles vécus qui peuvent être explicités à partir d'une observation des pratiques scolaires.

Procédant à une analyse détaillée du modèle d'éducation permanente de l'Opération Départ, Nicole Gagnon classe ce modèle parmi les modèles de propagande (3). Après avoir qualifié ce modèle de systémati-

---

(1) MOLLO, S. , op. cit., p. 13.
(2) Id., p. 14.
(3) Nous ne faisons que reprendre ici en les résumant les principales constatations faites par Nicole Gagnon dans son étude intitulée: "La relation" enseignant-enseigné" dans l'université de demain", publiée dans L'université québécoise du proche avenir, Textes choisis et présentés par René Hurtubise, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

que, explicite et prospectif, elle propose d'en faire l'étude en lui appliquant "un modèle d'analyse spécifiquement mis au point à propos d'un idéologie scolaire. Le modèle comporte cinq catégories analytiques, dérivées du concept d'idéologie: le définiteur, le destinataire, le modèle d'action, les prémisses idéologiques, les représentations de la situation".(1)

2- Le définiteur idéologique

Le définiteur idéologique est le groupe qui définit et propose le schéma justificateur; il fait donc partie des pouvoirs sociaux, parmi lesquels il occupe une position stratégique plus ou moins avantageuse"(2). Dans le cas de l'Opération Départ, "il s'agit d'un groupe d'agents de recherche du ministère de l'Education à qui fut confiée la tâche d'élaborer un modèle théorico-empirique d'éducation permanente (III, p. 128) pour la DGEP (Direction générale de l'éducation permanente)"(3). En tant qu'agents de recherche, même s'ils sont investis des pouvoirs scientifiques et technocratiques, ils n'occupent pas "une position stratégique très avantageuse"(4).

---

(1) Nicole Gagnon emprunte ces catégories d'analyse à Vincent Ross "La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois", Recherches sociographiques, X, 2-3, 1969: p. 171-196. Ross a fait ces catégories à l'aide d'une définition de l'idéologie provenant de F. Dumont et citée à la page 172: "L'idéologie apparaîtra alors comme une technique particulière utilisée par les pouvoirs sociaux pour adapter les justifications de leurs stratégies plus ou moins implicites à une conjoncture historique donnée." "(...) des schémas explicites constituant, pour les fins de l'action à poursuivre des définitions solidaires de la situation et des groupes qui y sont engagés."

(2) Ibid.

(3) N. Gagnon, op. cit., p. 251.

(4) Ibid.

3- Le destinataire

"Le destinataire se compose de tous ceux que le groupe idéologique cherche à mettre d'accord sur la justification de son action et sur sa définition de la situation"(1). Les auteurs de l'Opération Départ proposent une conception de l'éducation radicalement centrée sur la personne du "s'éduquant". "Une telle conception pourrait éventuellement servir de "structure mentale" à de prochaines opérations du ministère de l'Education"(2). Malgré cette affirmation, il semble que les auteurs visent moins la fonction technocratique que "les "prolétaires" de la fonction, les producteurs sans pouvoir de décision que sont les agents de recherche"(3). Nicole Gagnon ajoute en citant: "C'est en effet son propre visage que le définiteur prête au destinataire"(4).

Mais, on peut penser aussi que les définiteurs sont conscients de la nouveauté de leur modèle et des changements radicaux qu'il implique; aussi, envisagent-ils la diffusion et l'implantation de ce modèle à long terme. Entre temps, ils s'adressent surtout aux gens qui s'intéressent, réfléchissent à l'éducation, doutent du système actuel et rêvent à un système idéal; ceux-là, ils les invitent à changer de mentalité pour entrer de plain-pied dans l'utopie qu'ils proposent. Lorsque tous les intéressés partageront leur conception de l'ac-

---

(1) Ross, V., op. cit., p. 172.
(2) L'Opération Départ, op. cit. I p.2.
(3) Gagnon, N., cit., p. 252.
(4) Ibid.

tivité éducative, il deviendra alors plus aisé aux auteurs de proposer un modèle d'action et de le justifier.

> "A ceux qui demeurent intéressés à utiliser ce rapport comme un instrument de recherche personnel, nous aimerions dire rapidement comment nous les imaginons. Il s'agit probablement de personnes qui ont l'habitude, le temps et le goût de rêver sur des idées avant de décider et d'agir. De personnes qui doutent profondément de la valeur éducative du système scolaire actuel, sans douter par ailleurs de l'immense potentiel de ressources humaines qu'il contient. De personnes qui sentent plus ou moins vivement qu'elles ne peuvent changer ce système sans d'abord se changer elles-mêmes. De personnes qui, pour toutes les questions importantes de leur vie, ont été des autodidactes. De personnes que l'utopie ne déroute pas facilement (...)" (1).

Outre les experts sans pouvoir du milieu technocratique, une autre catégorie sociale est mentionnée: "Le milieu universitaire, considéré comme lieu privilégié où pourrait être implanté le mode d'éducation permanente, d'une part parce qu'on y rencontre que des adultes et d'autre part parce qu'il occupe une position stratégique avantageuse"(2). Peut-être aussi que les auteurs pressentent que ce milieu pourrait jouer un rôle important dans le changement de mentalité vis-à-vis l'activité éducative.

Fait à signaler, l'enseignant n'est pas parmi les destinataires. Même considéré comme une des principales ressources de l'environnement

---

(1) L'Opération Départ, op.cit., I, 4.
(2) Gagnon, N., op. cit., p. 253.

éducatif du "s'éduquant"(1), il n'en demeure pas moins secondaire et sa fonction "peut être exerçée par toute personne autre que le s'éduquant"(2). C'est d'ailleurs à ce dernier qu'il revient de faire appel à la ressource qui lui convient selon ses besoins.

Les "s'éduquant" non plus, ne font pas partie des destinataires et leur" image est aussi abstraite que celle des enseignants"(3).

Enfin, en incluant la "fonction universitaire parmi les destinataires, les auteurs de Départ désignent également de façon implicite le professeur d'université: "Peut-être", dira Nicole Gagnon, "le professeur d'université, qui n'est pas mentionné explicitement, est-il perçu comme une élite également sans pouvoir et dont, par conséquent, les intérêts convergent avec ceux du groupe définiteur"(4).

4- Le modèle d'action

Le modèle d'action est défini par l'ensemble des schémas d'action impliqués dans une justification"(5). Les auteurs de l'Opération Départ ne font pas de recommandations et ne semblent pas soucieux de proposer un modèle d'action. Ils définissent leur rapport comme étant le résultat d'un processus de réflexion qui vise surtout à mettre aussi en processus de réflexion ceux qui s'y intéresseront:

---

(1) Id., p. 252
(2) Ibid.
(3) Ibid.
(4) Id., p. 253.
(5) Ross, V., op. cit., p. 172.

> "Il (le rapport) n'a de final que l'expiration officielle d'une commandite de recherche: malgré sa syntaxe et son vocabulaire affirmatifs, il tend plus à exprimer un processus de réflexion qu'un résultat de recherche... Somme toute, ce rapport procède d'une "exploration libre" menée par quelques personnes et fournit quelques points de repère au lecteur désireux d'explorer pour son compte personnel la notion d'éducation permanente" (1).

Les normes d'action "deviennent ici des normes de perception: selon le postulat théorique que le comportement est déterminé par la perception ..."(2). Encore faudra-t-il que le lecteur partage les principales perceptions suivantes: les développements économiques et culturels passent d'abord par le développement de la personne; celle-ci doit bénéficier des ressources nécessaires pour devenir "d'imprévisible en imprévisible, de plus en plus elle-même"; ces ressources doivent aider l'adulte à développer " les attitudes d'ouverture et de réponse à l'expérience vécue ici et maintenant"(3).

5- Les prémisses

" Les prémisses (ou"sources idéologiques") sont les "conceptions générales", les "évidences fondamentales", les valeurs ou les "finalités désirables" considérées comme étant de sagesse commune, et au nom desquelles s'énoncent les normes explicites ..."(4).

Les évidences fondamentales sur lesquelles s'appuie l'Opération

---

(1) L'Opération Départ, op. cit., I, 3.
(2) Gagnon, N., op. cit., p. 253
(3) Ibid.
(4) Ross,V., op. cit., p. 173.

Départ " , définissent un humanisme"(1). Une première évidence rejoint "un courant de pensée de type positif, la psychologie rogérienne de l'expérience vécue"(2) ; la personne possède toutes les ressources nécessaires à son devenir; il suffit de l'aider à puiser à même son dynamisme vital pour réaliser ce qu'elle a en elle. Une seconde évidence réaffirme les trois besoins fondamentaux de la personne (aimer, connaître, créer), à chacun desquels correspond un type de savoir que le système éducatif doit faciliter: savoir-être, savoir, savoir-faire. "Comme valeurs ou finalités désirables, le définiteur propose: la liberté, "art du possible, du meilleur, ici et maintenant" (II, 114) ; liberté qui est celle du dynamisme vital de l'organisme dans la totalité de son expérience (II, 131); dynamisme vital qui est à la source de l'imprévisible, moteur de changement (II, 109)"(3). Aussi, Nicole Gagnon qualifie-t-elle ce modèle de "conception organique" de l'acte éducatif(4).

"Les représentations de la situation sont les éléments de la situation socio-historique qui sont visés explicitement comme conditions ou objets (immédiats ou lointains) des modèles d'action définis"(5).

Selon Nicole Gagnon, le définiteur se perçoit " comme un agent de révolution culturelle" et en tant que tel, il propose de remplacer " la civilisation parcellaire de la rationalité économique et scientifique ... par une civilisation de la communication et de la communion

---

(1) Gagnon, N., op. cit., p. 254.
(2) Ibid.
(3) Ibid.
(4) Id., p. 255.
(5) Ross,V. op. cit., p. 173.

privilégiant l'imprévisible comme forme nouvelle de rationalité"(1).

La personne humaine étant l'épicentre de cette conception, il faut reconnaître une "finalité personnelle à l'acte éducatif" et tout ce qui constitue l'environnement de cet acte doit être conçu de manière à favoriser chez le "s'éduquant" un processus éducatif libre, spontané, significatif et créateur . Si l'univers technique occupe une large place dans l'environnement éducatif, c'est surtout "l'image d'un milieu technique naturel qui en définitive est suggérée"(2).

Pour finir, Gagnon reformule l'idéologie de l'Opération Départ de la façon suivante: ce modèle a comme noyau idéologique " le personnalisme biologique, presque totalement emprunté à la théorie de l'expérience vécue de K. Rogers mais réinterprétée comme théorie de la perception; comme idéologies secondaires on repère à première vue: le sensualisme hippie, marcusien, macluhanien ainsi qu'un modèle d'analyse scientifique, la théorie des systèmes..."(3). Les auteurs du modèle pédagogique cherchent à refaire l'unité de la société en proposant un schéma organique; de cette manière, "l'idéologie peut se poser comme révolutionnaire et promouvoir le changement comme valeur privilégiée en fondant sur le déterminisme biologique la garantie nécessaire de sa permanence"(4).

---

(1) Gagnon, N., op. cit., p. 255.
(2) Id., p. 256.
(3) Ibid.
(4) Id., p. 258.

6- Une conception philosophique du savoir

A l'analyse, l'idéologie éducative sous-jacente au modèle d'Opération Départ se révèle pour le moins déroutante: on s'attend à y trouver un modèle d'action fondé sur une lecture de la situation socio-historique; à la place, on découvre un schéma de réflexion axé sur la notion de savoir définie uniquement à partir des besoins fondamentaux de la personne humaine sans référence aux composantes de la société actuelle. Les auteurs du modèle se refusent même de "tenter de réconcilier théoriquement "le s'éduquant" et la société actuelle"(1). Ils préfèrent plutôt une idée juste du savoir correspondant à la conception qu'ils se sont donnée de la personne. Pour eux, le savoir sort du processus d'interaction s'éduquant-environnement. Tout le système éducatif est au service de ce processus: " Le système éducatif gère des ressources extérieures aux personnes et favorise la libre interaction entre les personnes et ces ressources"(2). C'est un système de développement des personnes; il aide celles-ci à s'éduquer elles-mêmes en se branchant sur leur propre dynamisme vital.

Il reste enfin à imaginer la société nouvelle qui supporterait pareil système éducatif. Les auteurs estiment qu'il faudrait encore un gros effort de réflexion pour dresser les composantes de cette société. Ils se contentent d'en donner les principaux traits: il s'agira d'une société éducative qui rendra possible l'actualisation des

---

(1) L'Opération Départ, op. cit., I, II.
(2) Id. II, 195.

personnes en assurant leur croissance et l'imprévisible qui émergera de celles-ci. En outre, il suffit de réfléchir à l'activité éducative pour déjà s'inscrire dans un processus de changement de la société. La société devrait être organisée pour le savoir et non l'inverse. Ce sont le savoir et l'activité éducative qui à la longue, façonneront la société.

Tout ceci nous laisse croire qu'il n'y a pas véritablement de projet social dans le modèle d'Opération Départ, contrairement à ce qu'affirme Nicole Gagnon qui parle de " tentative du définiteur de substituer sa société éducative aux diverses sociétés "technologiques", " de développement", de participation(1).

Nous sommes plutôt devant un modèle pédagogique où les auteurs se sont d'abord posé la question suivante: Quel type d'homme ou quel modèle d'homme veut-on former? Ils ont donc étayé leur conception de l'activité éducative à partir surtout de considérations philosophiques (2). De ces considérations, ils ont retenu une conception organique de la personne et se sont donné une définition de l'apprentissage découlant de cette conception. Ils ont aussi énuméré les principales caractéristiques d'un environnement éducatif facilitant l'apprentissage. Pour finir, ils ont avoué que leur conception de l'activité éducative ne pouvait se réaliser que dans une société

---

(1) Gagnon, N., op. cit., p. 258.
(2) Fait à l'appui, les auteurs du Projet de régime parleront de " la philosophie mise de l'avant par l'Opération Départ " (Projet ... p. 3).

éducative qu'ils ont dessinée à grands traits et en se disant que, de toute manière, leur conception du savoir contribuerait à l'avènement de cette société.

Il nous semble donc difficile de trouver dans l'idéologie éducative de l'Opération Départ un projet cohérent de société, la société éducative, qui voudrait se substituer à d'autres types de sociétés. Le modèle d'action proposé dans cette idéologie nous semble être l'activité éducative qui se fonde sur des prémisses de nature surtout philosophique et à partir d'une lecture très réduite de la situation socio-historique.

C H A P I T R E II

LE PROJET DE REGIME DE FORMATION DES ADULTES

1- Une visée différente

Le modèle de l'Opération Départ se présente comme un schéma d'action à l'usage surtout des prolétaires du milieu technocratique du ministère de l'Education. A l'examen cependant, il apparaît plutôt comme un instrument d'appréhension totale de l'activité éducative; sous des dehors abstraits et systématisés, les auteurs de ce modèle proposent un schéma de réflexion qui prend appui sur la puissance du dynamisme vital de la personne et de ses aspirations et qui a comme élément central la notion d'organicité qui en assure l'unité. Ils ne font aucune recommandation concrète et ne proposent aucun plan de développement; à la place, ils ambitionnent de mettre en processus de réflexion, de modifier la perception (le comportement est déterminé par la perception) de ceux qui ont à orienter, planifier et organiser. Au lieu donc de suggérer des structures organisationnelles et administratives, des méthodes et des techniques, ils veulent influencer ceux qui ont à mettre en place des structures et à penser aux méthodes et aux techniques pour que ces derniers situent leurs interventions dans un contexte plus global de société éducative fondée sur le dynamisme vital de l'individu et sur la technique mise au service de l'individualité.

Le Projet de régime de formation présente lui aussi un schéma d'action mais cette fois, avec une visée qui, au premier abord, paraît

plus concrète: implanter " un régime pédagogique spécifique aux adultes et conçu dans une perspective d'éducation permanente "(1). Les auteurs du projet comptent le faire en réinvestissant les conclusions de l'Opération Départ et les critiques, suggestions et recommandations faites à la Direction générale de l'éducation permanente lors d'une consultation d'envergure provinciale, l'Opération Education Permanente:

> "L'élaboration de ce régime qui s'applique à recouvrir toute l'éducation des adultes, vise à donner à ce secteur de l'éducation, l'autonomie correspondante au degré de responsabilité que l'on accorde à l'adulte et à la philosophie mise de l'avant par l'Opération Départ Montréal et reprise par le Conseil supérieur de l'éducation" (2).

2- Un modèle pédagogique en opposition

Faut-il voir dans ce projet de réinvestissement une intention manifeste d'utiliser l'idéologie éducative de l'Opération Départ pour rendre plus acceptable le modèle du Projet de régime? Serions-nous ainsi, en présence de deux idéologies concurrentes qui supporteraient deux orientations antinomiques? On pourrait alors procéder à l'analyse de l'idéologie éducative du Projet en soulignant les éléments où cette dernière se démarque et même s'oppose au modèle de Départ. Cette forme d'analyse serait possible étant donné la nature même des idéologies:

---

(1) Projet, op. cit. p.3.
(2) Ibid.

> "Nous pouvons construire pour toute société constituée, qu'elle soit globale ou partielle (une nation ou un syndicat par exemple), un champ symbolique propre en tant qu'ensemble structuré et conflictuel des idéologies concurrentes (...) s'il y a bien incompatibilité des systèmes de pensées, cette incompatibilité fournit les éléments de la définition de chacun" (1).

En empruntant cette forme d'analyse, on pourrait lire en filigrane derrière les énoncés de principe et les valeurs proposées dans l'idéologie éducative du Régime "une critique qui s'articule, point par point, sur le modèle d'action" de Départ, tout en essayant "d'intégrer les sources, les prémisses" de cette dernière" pour fonder son projet d'action et assurer une plus grande unanimité alentours de celui-ci" (2).

Ainsi, derrière le dessein de mettre en place un régime qui recouvrirait toute l'éducation des adultes, on discerne une critique à l'endroit du modèle de Départ qui leur semble contenir une vision trop partielle de l'univers du "s'éduquant". De même, derrière l'intention de structurer le modèle du Régime de telle manière qu'il soit aisément traduit par la suite dans un style d'organisation, on distingue implicitement une critique des auteurs du modèle de Départ qui se sont intéressés d'abord à concevoir l'activité éducative indépendamment du système qui supporterait cette activité. Rappelons que ces derniers ont avoué que le temps ne leur avait pas permis de s'attaquer à cette question par la suite.

---

(1) ANSART, Pierre, Les idéologies politiques, Paris, P.U.F., 1975, p.30, cité par Bruno JEAN, loc. cit., p. 20.

(2) JEAN, Bruno, loc. cit., p. 23.

Il ne faudrait donc pas se méprendre devant les intentions manifestes des auteurs du Régime de réinvestir les conclusions du modèle de Départ; compte tenu de l'intérêt suscité par Départ et étant donné l'ampleur de leur dessein, ceux-ci ont tout avantage à reprendre les prémisses idéologiques de Départ pour provoquer l'adhésion et créer l'unanimité autour de leur modèle d'action.

Examinons maintenant les principales composantes de l'idéologie éducative du Projet de régime et voyons sur quels points elle prend sa distance par rapport à celle de Départ.

3- Le définiteur idéologique

Le "définiteur" n'est pas clairement identifié; c'est un organisme gouvernemental, en l'occurrence la Direction générale de l'éducation permanente qui veut se doter d'un régime de formation pour les adultes. Aussi, charge-t-il un groupe de ses professionnels, agents de recherche et de planification et spécialistes en sciences de l'éducation, d'élaborer un projet en son nom tout comme dans le cas de l'Opération Départ. Cette fois cependant, la position stratégique de ces derniers est peut-être quelque peu améliorée étant donné la nature du mandat qu'ils ont reçu du pouvoir technocratique: faire une proposition de régime apte à être traduite par la suite dans un style

d'organisation spécifique. Leur travail suivi d'une période d'échanges et de consultation, est donc susceptible d'alimenter directement les technocrates qui décideront de la structure et de l'organisation de la formation des adultes.

4- Le destinataire

Le "destinataire" est ici encore en tout premier lieu, l'organisme qui a commandé le projet, la DGEP et en second lieu, tous les intéressés: organismes de formation, responsables de formation, adultes.

> "L'implantation de ce régime pour être effective, doit être assumée avec la collaboration de tous les intéressés et traduite dans un style d'organisation. Ceci suppose une période intensive d'information, d'échanges et de consultation sur le document de travail proposé, notamment auprès des responsables de l'éducation et principalement auprès de la population adulte à laquelle est destiné ce régime, en incluant le personnel de toutes les directions générales d'enseignement ainsi que celui des organismes de formation concernés" (1).

Les auteurs destinent de façon spéciale leur projet aux adultes, empruntant pour les qualifier une expression qui sied bien à un organisme gouvernemental: la "population adulte".

Même s'il n'est pas fait mention explicitement des enseignants, il y a tout lieu de croire qu'ils sont inclus sous le vocable de res-

---

(1) Id., p.4.

ponsables de l'éducation ou encore, sous celui de personnel des organismes de formation.

Sur ces points, les auteurs du projet se distinguent des auteurs de l'Opération Départ qui qualifient ces deux groupes de destinataires respectivement de "s'éduquant" et "d'agent coopérateur" faisant ainsi "des abstractions utiles pour aborder un phénomène global de communication entre personnes" (1).

Enfin, un autre point divergent entre les deux modèles: les auteurs du Projet s'adressent aux personnes qui travaillent à divers niveaux dans l'organisation des activités et qui veulent s'impliquer dans l'implantation du régime alors que les auteurs de l'Opération cherchent surtout à rejoindre les personnes qui doutant du système actuel de l'éducation, réfléchissent sur le phénomène de l'éducation et acceptent d'abord de se changer elles-mêmes pour changer le système actuel. Les auteurs du Régime s'adressent donc, aux gens d'action plutôt qu'aux penseurs; aussi, construisent-ils leur modèle en se disant préoccupés par des stratégies d'action et d'organisation de l'action alors que les auteurs de Départ se montrent plus intéressés aux stratégies de réflexion.

Les auteurs du Projet reconnaissent "à l'adulte la responsabilité de définir lui-même ses besoins de formation et d'en être le principal agent"(2).

---

(1) L'Opération, Départ, cité par Gagnon, N., loc. cit., p. 252.
(2) Projet, op. cit., p.9.

Ils rejoignent en cela "La conception de l'acte et du processus éducatif élaborée par l'Opération Départ Montréal et reprise dans le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation." (1) Ils s'appuient donc sur ces prémisses pour proposer un modèle d'action dans lequel il essaient de soumettre voire, exorciser tous les déterminants qui interviennent actuellement dans l'acte éducatif de telle manière que l'adulte puisse, sans éprouver trop de gêne, exercer son droit à l'autodétermination et les pouvoirs qui en découlent.

Faut-il voir derrière ce dessein une opposition au modèle technocratique de l'éducation qui définit cette dernière en termes de contenus à apprendre, de performances à réaliser, de niveaux (primaires, secondaires etc) à franchir? On pourra mieux répondre à cette question après avoir examiné les principaux éléments qui composent leur schéma d'action.

5- Le modèle d'action

Dans un premier temps, ils situent l'adulte dans un environnement social spécifique: "la société de participation". Dans ce type de société, ils reconnaissent à ce dernier trois catégories de besoins qui forment trois facettes de son univers auxquelles correspondent trois univers de formation: au besoin de créer correspond, l'univers per-

---

(1) Id. p. 6.

sonnel de formation, à celui de participer, l'univers socioculturel, à celui de travailler, l'univers socio-économique. Dans un deuxième temps, les auteurs affirment que la définition des trois univers permet de codifier des types de projets éducatifs qui commandent un style d'organisation pédagogique et administrative propre à chacun de ces univers. Enfin, ils distinguent", à l'intérieur de l'organisation de la formation quatorze fonctions-types auxquelles se rapporte l'application des normes pédagogiques, éducatives et administratives dans chacun des univers de formation"(1).

A ceux donc, qui comptent traduire sur le plan organisationnel la conception de l'activité éducative basée sur les ressources internes de l'adulte qu'il s'agit d'éveiller et de stimuler pour que ce dernier poursuive de façon permanente son autoformation, les auteurs proposent le modèle suivant. Partir des quatorze fonctions-types ou éléments fonctionnels qu'on retrouve normalement dans l'organisation de la formation et mettre en interinfluence trois types de normes; les normes éducatives édictées d'abord par les exigences de l'adulte influencent les normes pédagogiques qui doivent entre autres choses tenir compte des objectifs propres à chacun des univers, c'est-à-dire, de la nature des "savoirs" à acquérir; toutes deux agissent sur les normes administratives qui, à leur tour, doivent répondre "à l'ensemble de ces exigences en fonction des ressources humaines, matérielles

---

(1) Id., p.12.

et financières mises à la disposition de l'éducation des adultes"(1). Les auteurs qualifient ce modèle de "synergique" par opposition au modèle linéaire qu'ils distinguent dans l'Activité éducative.

Le définiteur du Régime propose ainsi un modèle éducatif de type fonctionnaliste centré sur les besoins du "s'éduquant" vivant dans une société qui s'implante, "la société de participation". De cette façon, il cherche à pallier les défauts du modèle technocratique de l'éducation au sein duquel les divers déterminants ne permettent pas l'expression et la réponse aux besoins du "s'éduquant". Il tente également de substituer son schéma fonctionnaliste au schéma organique du modèle de Départ où le savoir devient projet de société au lieu de s'inscrire dans un projet de société.

6- Les prémisses

Ce modèle prend appui sur divers "principes d'action", des "conceptions générales", des finalités désirables" qui proviennent pour la plupart de l'idéologie de Départ ou encore de l'idéologie technocratique. Dans la mesure où ces orientations idéologiques s'interpellent et où les auteurs du Projet répondent aux discours des modèles antérieurs, il y a tout lieu de croire qu'ils reprennent les sources idéologiques de ces derniers pour bien montrer qu'elles sont com-

---

(1) Id., p. 17.

patibles avec les moyens d'action proposés, rendre leur modèle plus plausible vis-à-vis les commanditaires et les destinataires et créer, de cette manière, une plus grande unanimité autour de leur Projet.

C'est ainsi que pour donner le plus d'autonomie possible à l'adulte, les auteurs du Projet ont "mis l'emphase sur une formation définie par objectifs et les conditions propres à réaliser ces objectifs de formation et non sur les contenus de formation, les exigences des programmes et des niveaux d'enseignement , sur la détermination des calendriers qui forment les éléments constitutifs de ces régimes"(1). Tout en opposant son modèle au modèle technocratique, le définiteur du Projet récupère de cette manière, un élément dominant de ce dernier, la formation par objectifs, cherche à se l'approprier en prenant la précaution toutefois, de le ramener à ses fins: les objectifs de formation définis à partir des besoins de l'adulte dans les différents domaines de son activité.

Toujours pour donner plus de valeur à son modèle, le Projet reprend une série de principes actuels, qui s'inscrivent dans la trame de l'idéologie technocratique. Les tenants de cette idéologie qualifient leurs principes de "visée politique globale". Ce sont: "la décentralisation, la régionalisation, la conversion de la Direction générale de l'éducation permanente en un organisme de coordination, la mise en place de services d'information, d'animation, d'orientation, de "feed-back", etc..." (2).

---

(1) Id., p.14.
(2) Id., p.16.

Toutefois, tout en puisant aux sources de l'idéologie technocratique et même en utilisant le langage de cette dernière, les auteurs du Projet lui opposent la conception générale suivante, susceptible de fonder leur modèle d'action: "... partir de l'adulte en situation pour construire par projection un système pour lui et non de construire un système et ensuite d'y modeler l'adulte" (1).

Nous avons souligné au chapitre premier que le définiteur de Départ concevait le savoir comme l'actualisation de la personne dont les besoins fondamentaux étaient d'aimer, de connaître et de créer; de ces besoins, il faisait découler trois types de savoir: savoir-être, savoir et savoir-faire. Ces prémisses étant posées, le définiteur concevait le système éducatif comme tout à fait dévoué et subordonné aux besoins de la personne branchée sur son dynamisme vital et les ressources environnantes. Le savoir résultant de ce dynamisme devait par la suite, modeler la société.

Les auteurs du Projet reprennent également la conception du savoir résultant du dynamisme vital de l'adulte et en interaction avec les ressources qui l'environnent. Toutefois, contrairement à Départ, ils ajoutent une autre interaction provenant cette fois, du milieu social dans lequel l'adulte a à évoluer, qu'ils définissent en termes de "Société de participation". Cette société appelle chez l'adulte une "multiplicité" et une "diversité" de rôles qui donnent naissance

---

(1) Id., p. 11.

à une série de besoins. De cette mise en situation sociale du savoir découlent trois catégories de besoins: besoins de créer, participer et travailler:

> "Besoin de créer, de s'exprimer, c'est-à-dire de déballer ce qu'il (l'adulte) a en lui d'original, de créateur et d'innovateur et qui structure ce que nous avons appelé plus spécifiquement son univers personnel.
>
> Besoin de participer, c'est-à-dire d'être informé et de s'impliquer dans le développement socioculturel et sa société et que nous avons appelé son univers socioculturel.
>
> Enfin, besoin de travailler, c'est-à-dire de faire face à cette réalité plus dure qu'est le travail avec le plus de chances possibles de dépasser ce qu'il y a de contraignant dans cette réalité" (1).

On distingue derrière ces prémisses, la définition d'un humanisme: dans une société de participation, le savoir répond aux besoins de l'homme en lui permettant de puiser à même son dynamisme vital non seulement pour l'aider à devenir lui-même, mais également pour qu'il s'implique dans le développement socioculturel de sa société et même transforme la réalité du travail en éliminant ce qu'il y a de contraignant en elle. L'humanisme est ainsi défini à partir des rapports essentiels que l'homme entretient avec sa société alors que l'humanisme traduit dans Départ est celui de l'homme qui s'actualise par le savoir sans ré-

---

(1) Id. p. 10.

férence au social; c'est l'idée juste du savoir résultant de l'interaction "s'éduquant" -environnement qui à la longue, façonne l'homme et la société. Si cette dernière veut se transformer, elle doit se soumettre aux exigences du savoir.

Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les deux idéologies éducatives utilisent en la modifiant une même représentation de la situation. Le modèle de Départ est construit sans référence explicite à une situation socio-historique alors que le modèle du Régime opte dès le début pour une situation sociale: la société de participation qui s'implante. S'il y a opposition entre les deux idéologies, elle réside dans le fait que les auteurs du Régime font une lecture de la société pour y inscrire leurs projets tandis que les auteurs de Départ élaborent leur modèle en ignorant les impératifs et les déterminants sociaux, quitte par la suite, à soumettre ces derniers à l'idée belle du savoir qu'ils auront fabriquée.

Les auteurs du Régime partent au contraire, de l'adulte vivant en situation sociale (la société de participation) et en présence de toutes sortes de contraintes. Ils découpent ce social en trois univers d'où ils font ressortir trois types de besoins qui commanderont chacun un agencement spécifique des trois types de normes qu'on rencontre habituellement dans tout système d'éducation: les normes éducatives, ou "les exigences de la personne", les normes pédagogiques ou "la nature

des objets à connaître; et les normes administratives ou " les ressources de l'organisation" (1). De cette façon, l'adulte en situation d'apprentissage, sera devant un système adapté à ses besoins et non devant un système auquel il doit adapter ses besoins. On retrouve donc dans le Régime "une description des "éléments fonctionnels" de chaque univers de formation, rapportés à la source normative dont ils dépendent" (2).

Dans l'univers personnel, l'apprentissage " se caractérise par l'exploration libre, privilégiant l'acte éducatif dans son individualité. Puisqu'il n'existe pas d'objet déterminé qui puisse ici, imposer ses exigences, les normes pédagogiques s'assimilent aux normes éducatives; par contre, cet univers reste soumis aux limites des ressources dont dispose l'organisation et à l'exigence de reconnaissance sociale de la formation acquise" (3).

Dans l'univers socioculturel, l'adulte "poursuit un objectif de développement social ... " Cet univers "se caractérise par l'exploration orientée par l'action pédagogique". Même si, dans cet univers, "les normes éducatives demeurent prépondérantes dans le choix par l'adulte d'un objectif et des unités de formation, des modes et du rythme d'apprentissage" (4), ces normes se trouvent déterminées dans une certaine mesure par les informations transmises par les normes pédagogiques sur la nature des objets à connaître et sur la définition des modalités d'apprentissage. Ici encore, ces deux types de normes sont dépendantes

---

(1) GAGNON, Nicole, "L'éducation des adultes: dix ans de travaux", Recherches sociographiques XIII, 2, 1972, p. 226.
(2) Ibidem.
(3) Ibidem.
(4) Id., p.227.

des normes administratives qui structurent "les ressources disponibles et l'évaluation des apprentissages réalisés" (1). C'est sans doute dans cet univers où on peut constater un équilibre plus harmonieux entre les trois types de normes.

La nature des contraintes variant d'un univers à l'autre, on peut penser que l'autonomie et partant, le degré de liberté laissé à l'adulte varieront également. Ainsi, dans le cas de l'univers socio-économique, les contraintes provenant du marché du travail vont réduire considérablement la marge d'autodétermination qu'on reconnaît à l'adulte dans l'activité éducative puisque cet univers de formation "est une réponse du système d'éducation à une définition sociale du monde du travail. L'adulte qui poursuit un objectif de recyclage, reconversion ou perfectionnement y est soumis à un principe extérieur de formation (version pédagogique des analyses de l'activité professionnelle); cet univers se caractérise donc par l'exploration programmée" (2). Dans cet univers, comme les besoins de formation de l'adulte sont déterminés par les impératifs de développement socio-économique, les normes pédagogiques et administratives prennent beaucoup d'importance.

C'est de cette manière que les auteurs du Régime conçoivent leur modèle global d'action: du modèle de Départ, ils récupèrent les valeurs personnalisantes de l'activité éducative tout en prenant garde cependant

---

(1) Ibidem.
(2) Id., p. 228-229.

de les situer dans un milieu social bien défini, la société de participation, qui structure les besoins de savoir de la personne et ce, contrairement au modèle de Départ; cette lecture de la situation socio-historique qui structure les besoins de formation de l'adulte tout en lui ménageant dans chacun des univers une marge d'autodétermination variable, se révèle en même temps, une tentative de réponse à la définition rigide du modèle technocratique. Selon ce modèle, les objectifs de formation sont définis à tous les niveaux en référence à divers impératifs sociaux, mais la plupart du temps, sans se soucier des besoins de la personne qui pourrait à tout le moins, réagir de différentes manières à ces impératifs. En intégrant les valeurs démocratiques de la participation dans leur modèle du Régime, les auteurs cherchent à définir le savoir comme réponse aux besoins de la personne vivant dans une société nouvelle qui, selon eux, est en train de se faire.

7- L'univers socio-économique du Projet

7.1 Les diverses composantes de cet univers

Puisque l'expérience tentée à la CSR Youville dont nous ferons état plus loin, se situe dans l'univers de formation socio-économique, nous ferons ici une analyse plus poussée de la représentation que les auteurs du Projet ont de cet univers.

Les auteurs du Projet explicitent d'abord les rôles respectifs de la Direction générale de l'éducation des adultes, des organismes locaux et régionaux de formation dans l'élaboration, dans la définition des instruments de formation et d'évaluation, la mise en place des services d'information et d'animation, dans l'implantation d'une structure de participation, dans l'établissenent des durées de formation tout en respectant le rythme variable de chaque adulte, etc...

Ensuite, ils décrivent un des éléments essentiels de l'environnement éducatif de l'univers socio-économique, les outils d'apprentissage. Après avoir énoncé le principe que "le temps effectif pour maîtriser ou le contenu ou l'objectif des unités de formation demeure variable pour chaque adulte"(1), les auteurs du Projet déclarent que " seul l'instrument de formation entièrement individualisé, peut permettre le respect total du rythme de progression de chaque adulte" (2). C'est pourquoi, "afin de pallier ce problème du respect du rythme variable de chaque adulte , la Direction générale de l'éducation des adultes doit multiplier les versions individualisées des instruments de formation" (3). En voici les principales composantes:

> "En formation professionnelle, chaque unité de formation (module, cours) se situe à un niveau ou l'autre d'un secteur (tâche, occupation-type, champ professionnel) et répond ainsi, soit à un besoin de spécialisation, pour une tâche ou une occupation-

---

(1) Projet, op. cit., p.86.
(2) Ibid.
(3) Id., p.87.

type, soit à un besoin de polyvalence pour une famille ou un champ professionnel" (1).

"Ils doivent tenir compte de l'expérience personnelle de l'adulte, et de ses mécanismes particuliers d'apprentissage" (2).

"A partir des analyses de tâches, les unités de formation sont définies en termes de sous-objectifs à atteindre, soit théoriques, soit pratiques" (3).

"Ces sous-objectifs sont d'ordre cognitif ou affectif ou sensori-moteur et définissent la poursuite d'un objectif plus général qui identifie le module."

"Un organigramme illustrant la liaison logique de ces sous-objectifs et leur importance relative, accompagne leur description, et suggère la méthodologie empruntée pour la construction de cette unité de formation."

"Il peut servir de base à l'élaboration d'une pédagogie adaptée à la nature de l'objet à connaître qui doit être réinterprétée" (4).

"Le choix et l'élaboration d'un plan de formation doit répondre aux exigences internes établies par la Direction générale et l'éducation des adultes et à la satisfaction des besoins soit régionaux, soit provinciaux tels qu'inventoriés par le ministère du Travail en collaboration avec les organismes régionaux de coordination" (5).

"Les unités de formation sont pourvues de tests d'auto-évaluation pour que l'adulte soit en mesure d'évaluer périodiquement les connaissances acquises et au besoin, faire un apprentissage correctif ou renforcer le processus déjà amorcé" (6).

"Cette évaluation fait partie de l'évaluation finale de reconnaissance. Elle peut être accompagnée d'autres formes d'évaluation en vue d'une reconnaissance officielle des acquis, conformément aux normes préalablement établies"(7).

---

(1) Id., p. 91.
(2) Ibid
(3) Id., p. 89
(4) Id., p. 90
(5) Id., p. 92
(6) Id., p. 93
(7) Id., p. 94-97.

7.2 La marge de manoeuvre laissée à l'adulte

En pareil système, quels sont la place et le champ de définition laissés à l'adulte? Les auteurs du Projet résument ainsi les objectifs poursuivis par les adultes dans l'univers socio-économique: ils "poursuivent un objectif de recyclage (mise à jour professionnelle) de reconversion totale ou partielle, ou de perfectionnement horizontal ou vertical" (1). On peut les consulter en groupe lorsqu'il s'agit de définir les instruments de formation et d'évaluation: "Le groupe en formation sera dans cette activité, un coopérateur de l'organisme de formation" (2). Les adultes peuvent même être consultés lorsqu'il s'agit d'établir un lien étroit entre les besoins de formation et le développement régional: "La population adulte peut contribuer, par l'intermédiaire de la structure de participation, à la définition d'un plan de développement socio-économique régional (3). L'adulte utilise aussi les personnes ressources et les instruments d'information mis à sa disposition pour s'orienter et choisir ses objectifs de formation. C'est également lui qui "décide de son mode d'apprentissage et qui en fait part à l'organisme responsable"(4). Il travaille à son rythme à l'intérieur de durées planifiées avec souplesse par les divers organismes (5). Enfin, les auteurs du Projet soulignent la dimension communautaire de cet environnement éducatif qui contribue au développement chez l'adulte, des

---

(1) Id., p.74.
(2) Id., p.77.
(3) Id., p.80.
(4) Id., p.81 et 84
(5) Id., p.86 et 87

habiletés nécessaires à la participation sociale:

> "La multiplication des relations interpersonnelles dans la poursuite d'un objectif avec l'aide d'agents coopérateurs et un milieu de vie facilitateur développe une conscience sociale, jalon d'une responsabilité sociale à assumer" (1).

7.3 Le rôle des enseignants

Quant aux enseignants, leur rôle est défini selon les besoins de l'étudiant adulte. On les appelle "agents formateurs" ou "agents coopérateurs"; en apprentissage individualisé, on conseille plutôt de faire appel à des consultants pédagogiques. Ce n'est donc pas une fonction sociale bien caractérisée; elle varie selon les situations: "La définition du rôle pédagogique des agents formateurs... s'opérationalise conjointement avec le groupe de formation"(2). Dans une citation précédente, nous réalisons qu'il doit aider également au développement des habiletés de participation.

Dans la transmission du savoir, l'enseignant n'est plus un médiateur indispensable; les divers savoirs sont contenus dans les instruments de formation soigneusement programmés et calibrés par des spécialistes; les agents formateurs interviennent surtout pour aider les étudiants à bien utiliser et à maîtriser leur instrument de formation.

---

(1) Id., p. 98.
(2) Id., p. 75.

On se souviendra que les auteurs de Départ considéraient l'enseignant comme un "facteur second". Ici, le rôle de l'enseignant conserve son importance: mais, il est complètement transformé si on le compare à celui du modèle traditionnel du maître détenteur quasi exclusif du savoir et exemple à imiter.

L'enseignant est plutôt décrit dans le Projet comme un technicien expérimenté connaissant le contenu et la forme des programmes d'études et comme un professionnel de la démarche d'apprentissage. En tant qu'agent coopérateur, il contribue au développement d'une conscience sociale accordée à une société de participation. Ce dernier aspect est en quelque sorte une reformulation d'une conception usuelle du système d'éducation qui fait de l'enseignement un facteur de progrès social et de l'enseignant un facteur de stabilité en lui conférant le rôle de faciliter l'insertion de l'homme dans une société bien définie.

7.4 L'influence prépondérante des normes pédagogiques

Puisque "l'univers socio-économique de formation est une réponse du système d'éducation à une définition sociale du monde du travail" (1), il est normal de s'attendre dans le modèle synergique du Projet, à ce que l'influence des normes pédagogiques et administratives se fasse sentir avec plus d'acuité.

---

(1) GAGNON, Nicole, L'éducation des adultes, op. cit., p 227.

Dans cet univers, les normes pédagogiques reçoivent leur importance du fait qu'elles résultent d'un univers socio-économique organisé où les domaines de travail ont été rationalisés en fonction des besoins des entreprises de production par une bureaucratie qui intervient à divers niveaux (local, régional et provincial) et dont les champs d'intervention ont été délimités et savamment orchestrés par des technocrates soucieux à la fois d'inscrire le plus de cohérence possible à l'intérieur d'un système d'éducation et d'établir de façon permanente, une jonction fonctionnelle avec le milieu du travail.

Les normes administratives servent à délimiter les divers paliers d'intervention (local, régional et provincial) de manière à assurer le lien fonctionnel entre le travail et l'éducation et tout en tenant compte des ressources disponibles.

Quant aux normes éducatives, elles sont exprimées dans les termes de consultation, de coopération, de contribution, de gestion du temps dans un cadre défini de manière souple. Ces normes délimitent en même temps le champ de participation laissé à l'étudiant adulte dans cet univers. La liberté de l'adulte qu'on disait celle "du dynamisme vital de l'organisme", "à la source de l'imprévisible "et" moteur de changement" devient presque entièrement domestiquée et soumise aux impératifs d'un système complexe de formation programmé au sommet par des technocrates.

De l'application du modèle synergique dans l'univers socio-économique, il résulte que les valeurs technocratiques semblent prendre le pas sur les valeurs personnalistes de "l'activité éducative" et sur les valeurs démocratiques de la "participation" et en réduire de beaucoup la portée. Il nous apparaît donc que dans l'univers de la formation professionnelle, à tout le moins, l'idéologie technocratique occupe une large place au point de reléguer le "personnalisme biologique" et la "société démocratique de participation" au rang d'idéologies secondaires; ces dernières auront alors pour principale fonction de servir à assurer la cohérence de la première. Ainsi, en tentant d'appliquer le modèle synergique dans l'univers de la formation professionnelle, les auteurs du Projet auraient contribué à leur insu, au renforcement de l'idéologie technocratique au détriment des deux autres.

Il n'y a certes pas lieu de s'étonner de ce phénomène puisque toute idéologie se présente comme un discours rationnel qui cherche à éliminer les contradictions pour instaurer une cohérence. L'idéologie est rationalisation:

> "La rationalisation est fermée sur elle-même, elle est inspirée avant tout par le désir de la cohérence; elle déguise les éléments du conflit dans un système significatif; elle enveloppe les contradictions dans le plus large tissu d'une argumentation harmonieuse". (1)

---

(1) DUMONT, F., Les idéologies, col. SUP, PUF, 1974, p. 175.

7.5 L'idéologie technocratique

Nous croyons utile à ce stade-ci, de donner les principales composantes de l'idéologie technocratique pour mieux saisir la place qui est faite dans cette idéologie aux besoins de la personne vivant dans une société de participation.

Soulignons d'abord que le modèle pédagogique proposé dans le Projet est issu d'un organisme gouvernemental (le ministère de l'Education) dont les experts ont pour mission de planifier et d'organiser le changement d'un système d'éducation de telle manière qu'il réponde aux impératifs de la production dans une société où la technique et l'industrie occupent une place primordiale. En pareil contexte, il est normal de s'intéresser particulièrement à la formation professionnelle. Examinons de plus près, les modes d'action de ces experts.

Pour les experts, les technocrates, la planification du changement se fait au nom de la rationalité:

> "La première caractéristique qui vient à l'esprit lorsqu'on évoque la société contemporaine, est la technique, l'industrie... Sous la technicité se cache une valeur qui est aussi définie comme l'essence même de la société moderne; cette valeur c'est celle de la rationalité. En utilisant sa raison, l'homme peut contrôler à la fois la nature et son destin, peut choisir les techniques efficaces afin d'atteindre ses objectifs. Incarnant cette valeur fondamentale de la société moderne, économistes, ingénieurs et techniciens voient leur importance croître dans la conduite des activités sociales"(1)

---

(1) FORTIN, Gérald, La fin d'un règne, Montréal, Hurtubise, HMH, 1971, p. 349.

Ce sont les experts, ceux qui maîtrisent les connaissances techniques qui sont chargés d'imprégner la société de la valeur de la rationalité.

> "Cette rationalité prend la forme de la planification, qui suppose ou constitue un système. Elle est prise en charge par les spécialistes qui constituent une couche sociale aspirant au statut de classe sociale et même de classe dominante sans pour autant y parvenir: la techno-bureaucratie" (1).

Homme des connaissances techniques, le technocrate reçoit un certain prestige et un certain pouvoir qui lui viennent de sa fonction d'insérer la rationalité dans le social. Il cherche d'ailleurs, au dire de Henri Lefebvre de l'assurer au nom même de la rationalité sociale:

> "La prétendue technocratie n'est pas tellement nocive par son action réelle que par l'image qu'elle donne d'elle-même et de la société. D'après cette image, la rationalité sociale, enfin mûre, règne déjà ou va régner prochainement. Cette croyance répandue dans l'opinion résulte d'une propagande: c'est une idéologie. Cette idéologie est le produit mental de la technocratie, sa justification ..." (2).

Toutefois, le pouvoir que les technocrates croient s'arroger au nom de la rationalité, ils sont obligés de le partager avec le pouvoir politique:

---

(1) LEFEBVRE, Henri, cité par Jean-Jacques Simard, La longue marche des technocrates, Recherches sociographiques, XVIII, 1, 1977, p.110.

(2) LEFEBVRE, Henri, Vers le cybernanthrope. Paris, Denoël Gonthier, 1971, p.19.

> "Le pouvoir impose aux technocrates dont il dispose les choix décisifs. Aux problèmes officiellement reconnus et formulés, ils - les technocrates - proposent des solutions et le pouvoir d'Etat choisit entre elles" (1).

Une fois situé le pouvoir des technocrates, revenons aux technocrates québécois du ministère de l'Education qui cherchent à leur manière, à réconcilier l' "homo sapiens" et l' "homo faber" dans un contexte de société de participation. Dans une idéologie éducative, est-il possible de concilier les valeurs technocratiques avec les valeurs démocratiques de la participation en éliminant les contradictions entre ces valeurs? A quel compromis doit-on en arriver pour que l'harmonie entre ces valeurs soit réalisable?

7.6 Technocratie et participation

Selon Gérald Fortin, il doit y avoir une nécessaire coexistence entre ces valeurs: "la société technocratique de masse prépare et crée la société de participation" (2). Sans la société de participation, la société technocratique est dysfonctionnelle. La définition et la planification de la réponse aux besoins de l'homme par les techniciens seuls créent, dans le contexte d'une société démocratique, "une insatisfaction très considérable et l'apparition d'un nouveau besoin qui, cette fois-

---

(1) Id., p. 18.
(2) FORTIN, Gérald, La Société de demain, p. 23.

ci, n'est plus matériel mais politique" (1). Dans une "société technocratique de masse", les citoyens exigent des experts et des techniciens d'établir une série de choix possibles et de leur indiquer les diverses conséquences de ces choix; c'est aux citoyens qu'il revient, munis de ces informations, de déterminer besoins et priorités. En pareille société, les mass média doivent servir à renseigner les divers groupes de citoyens "de l'éventail des choix de même que des conséquences des différents choix. Par des mécanismes adéquats de participation et d'information, non seulement l'économie serait transformée, mais la société elle-même serait réinventée" (2). Les experts sont donc au service des citoyens pour aider ces derniers à faire des choix et à établir des priorités car en définitive ces choix et ces priorités doivent être accordés au système de valeurs d'une société, à sa conception du monde et à sa philosophie:

> "Au niveau de la discussion des objectifs et des priorités, tous les citoyens sont égaux, tous sont également experts qu'ils soient hommes de science, professionnels, travailleurs ou chômeurs. Par ailleurs, au niveau de l'exécution, l'expérience concrète du vécu peut permettre à l'ensemble des citoyens non spécialistes de faire des suggestions et d'évaluer en termes d'efficacité les suggestions venant de l'analyse scientifique. Ainsi, la consultation de la population doit porter à ces niveaux de la décision et de l'exécution" (3).

---

(1) Ibidem.
(2) Id., p. 30.
(3) Id., p. 92.

Dans la société démocratique de participation, le système d'éducation pour être fonctionnel, doit être conçu de manière à former le citoyen pour le rendre apte à comprendre les informations des experts et à tirer parti de son expérience du vécu pour évaluer et porter un jugement critique sur les suggestions et les conseils des experts et pour faire des choix. Dès le début, les auteurs du Projet se sont inscrits de toute évidence dans cette orientation, convaincus sans doute, comme Fortin, que la rationalité dans une société démocratique ne devait pas être l'apanage d'un petit groupe d'experts mais de tous les citoyens:

> "Démocratie des techniciens, la participation coopérative exige que les agents individuels et collectifs bien qu'ayant des intérêts divergents soient égaux au point de vue de la rationalité. Les décisions sociales et politiques ne sont pas le fait d'un petit groupe en position de pouvoir, mais le fait de l'ensemble de la société" (1).

Pour Jean-Jacques Simard cependant, technocratie et démocratie de participation ne coexistent pas de cette manière: dans une société technocratique de masse, où on doit s'attaquer à la productivité d'ensemble du Système Social, il devient impérieux de rationaliser et d'organiser tous les domaines de la vie sociale. Pour parvenir à réaliser cette tâche complexe, l'Etat et l'Entreprise doivent oeuvrer dans le même sens et se compléter mutuellement, transformant peu à peu la so-

---

(1) Fortin, G.,"La fin d'un règne", op. cit., p. 352.

ciété en appareil technique et bureaucratique.

> "Et comme l'implacable unité d'intention du productivisme évacue à l'avance les débats sur les grands objectifs que devrait poursuivre la communauté nationale, il ne reste qu'à discuter des moyens et des fins secondaires. Là-dessus, ceux qui oeuvrent au sommet des appareils de production-information détiennent le langage technique, donc un avantage qui déprécie le non-initié" (1).

La conception de cet ensemble aux rouages complexes ne peut être que le résultat d'un travail d'un petit groupe d'experts. Contrairement à Fortin, Simard croit qu'il devient impensable de remettre la fonction d'assurer la rationalité de cet ensemble à tous les citoyens. Cette fonction est nécessairement l'apanage d'une minorité qui transforme les valeurs démocratiques de la participation de manière à les adapter à leur visée principale:

> "(mettre en place) un modèle de société-machine aux rouages parfaitement huilés, intégrés fonctionnellement dans un appareil centralisé de commande autorégulateur où les mécanismes de "feed-back" se substituent à la force et aux contraintes ouvertes; une société techniquement parfaite, achevée, apte à s'adapter automatiquement aux transformations de son environnement, à l'abri des passions et des jugements de valeur humaine, où la division du travail social ne répond qu'à des nécessités techniques. Une société cybernétique" (2).

---

(1) SIMARD, J.J., op. cit. p. 109.
(2) Id., p. 110.

Dans la "technobureaucratie", la participation demeure un rouage essentiel à la réalisation de la société cybernétique; elle y exerce d'importantes fonctions: sous le couvert de mécanismes d'information et de consultation, elle sert de "courroie de transmission" de l'idéologie cybernétiste et elle assure le "fonctionnement onctueux des structures bureaucratiques" (1). On la voit inscrite dans des encadrements systémiques et même soumise à des règles du jeu parfois fort complexes:

> "Un matin, les citoyens se retrouvent devant des labyrinthes-entonnoirs avec lesquels il faut traiter au risque de perdre voix au chapitre, donc s'organiser et apprendre à intervenir selon les modalités et la rationalité fonctionnaliste implicite dans les appareils eux-mêmes" (2).

Alors que chez Fortin, la technocratie se voit mise au service de la société démocratique de participation, chez Simard, la société de participation est décrite comme toute entière conçue par les technocrates et organisée par eux en fonction des impératifs de la société cybernétique qu'ils édifient. Dans cette société, les valeurs technocratiques transforment en les diluant les valeurs démocratiques de la participation au point d'en faire des valeurs subsidiaires toutes dévouées à l'existence des premières.

---

(1) Id. p. 124.
(2) Id. p. 125.

7.7 Le sens de la participation dans l'univers socio-économique du Projet

Dans l'univers socio-économique du Projet, nous croyons discerner pareille dilution des valeurs démocratiques de la participation au profit des valeurs technocratiques. Les étudiants adultes sont informés et consultés sur des questions prévues et déterminées à l'avance; les choix qu'ils peuvent faire (objectifs, gestion du temps) sont indiqués; leur marge de manoeuvre dans la réalisation de leurs objectifs d'apprentissage est délimitée; des mécanismes de "feed-back" sont mêmes prévus pour permettre au système d'entreprendre les actions autorégulatrices nécessaires. La participation des étudiants adultes sous diverses formes devient de cette façon, l'instrument intégrateur assurant le bon fonctionnement du système d'éducation technocratisé.

Dans le modèle de Départ, le définiteur fondait la société éducative sur le savoir conçu à partir des besoins fondamentaux de la personne humaine et sans placer cette dernière dans une situation socio-historique donnée; dans l'univers socio-économique du Projet, on dirait plutôt que les définiteurs, délaissant la société démocratique de participation pour se situer peut-être à leur insu, dans une société cybernétique, élaborent un modèle pédagogique technocratique et "cybernétisé" au sein duquel la participation des étudiants-adultes est conçue comme élément indispensable servant au fonctionnement onctueux et à l'autoréglage du système. Dans cet univers, les valeurs de la démocratie de participation sont conçues comme intégrées aux valeurs technocratiques dominantes pour en assurer fonctionnellement la réalisation.

D E U X I E M E P A R T I E

UN MODELE VECU: LE REGIME INDIVIDUALISE D'APPRENTISSAGE A LA CSR YOUVILLE

INTRODUCTION

En 1973, la Commission scolaire régionale (CSR) Youville, se réclamant du modèle pédagogique du Projet pour la formation professionnelle, cherchait à mettre au point un régime de fréquentation scolaire: l'entrée périodique et la sortie continue des adultes inscrits en secrétariat et commerce au centre de formation professionnelle. Ce régime était accompagné de nouveaux modes d'organisation de la formation qui faisaient appel à un nouveau modèle pédagogique, l'apprentissage individualisé. Pour comprendre la nature exacte de cette innovation pédagogique, établissons d'abord un parallèle avec le modèle pédagogique traditionnel.

1- Le modèle pédagogique traditionnel

Jusque-là, le déroulement des activités de formation se faisait dans le cadre organisationnel suivant: un groupe formé de 15 à 20 étudiants ayant une préparation scolaire antérieure jugée à peu près semblable, un profil de groupe et un même objectif de formation professionnelle. En pareil contexte, l'organisation de la formation est conçue pour des groupes homogènes à qui l'école assigne les mêmes objectifs d'apprentissage et elle implique qu'il y ait une date d'entrée et de sortie fixée à l'avance; elle suppose donc que les individus s'accommodent d'un rythme d'apprentissage commun à un groupe. Nous sommes ainsi dans un cadre organisationnel où les démarches d'apprentissage et l'encadrement sont prévus pour des groupes.

La difficulté d'assurer l'homogénéité des étudiants au niveau de la préparation et des profils a toujours été ressentie comme un handicap majeur dans l'organisation des activités de formation. Elle est devenue plus évidente avec l'introduction des tests de classement accompagnant les programmes par objectifs.

Ainsi, en formation professionnelle, il s'avère souvent difficile pour les centres de Main-d'oeuvre du Canada (CMC) de recruter des groupes homogènes d'adultes qui, tout en ayant le même objectif professionnel, possèdent les mêmes prérequis sur le plan scolaire et sont disponibles, au moment où le cours débute, pour entreprendre leur formation. La nécessité de procéder à du rattrapage scolaire pour un bon nombre de candidats force les directeurs de centres de formation à demander des prolongations de séjour. De plus, il arrive fréquemment qu'à la sortie d'un groupe de 12 à 15 adultes possédant les mêmes qualifications professionnelles, le marché du travail soit déjà ou devienne vite saturé à la suite de changements conjoncturels imprévisibles deux ou trois ans auparavant quant aux besoins en main-d'oeuvre. En pareille situation, les candidats doivent accepter de se déplacer ou bien, en attendant, de travailler dans une spécialité autre que celle apprise.

L'implantation progressive des programmes par objectifs a également contribué à remettre en cause l'organisation traditionnelle de la formation. En effet, cette forme de programmation implique que le temps

nécessaire à l'atteinte d'un objectif soit exclu de l'objet d'évaluation. Aussi convient-il de respecter le rythme de l'étudiant en lui permettant non seulement d'effectuer sa démarche sur une durée variable en tenant compte de son point de départ, mais en plus, de ne pas le pénaliser s'il a dû se reprendre plusieurs fois pour parvenir à ses fins.

2- L'apprentissage individualisé

Le système organisationnel issu d'un régime de fréquentation où les adultes se présentent au centre de formation à diverses périodes et en sortent de façon continue au fur et à mesure qu'ils ont atteint leur objectif de formation professionnelle doit permettre de résoudre bon nombre des difficultés énumérées ci-dessus. Entre autres choses, le respect de l'homogénéité des groupes n'est plus requis. Les CMC n'ont qu'à diriger périodiquement les adultes vers les centres de formation pour occuper les places disponibles. Rendus au centre et après un temps d'accueil au cours duquel les aptitudes, les goûts et les acquis scolaires de chaque candidat sont évalués, les responsables du centre de formation font part au CMC du profil de formation de l'étudiant, des objectifs à atteindre étant donné son but professionnel et du temps requis.

En situation d'apprentissage, en plus de travailler à son rythme, l'étudiant peut choisir de travailler plus intensément la matière dans laquelle il doit faire du rattrapage compte tenu de son objectif professionnel.

Les étudiants ont aussi plus de liberté quant au moment de l'accès au centre de formation; ils peuvent entrer en formation institutionnelle au moment où ils sont disponibles. Par ailleurs, comme ils terminent leur séjour de formation non plus en groupe mais individuellement et à divers moments, ils augmentent leurs chances de se placer plus rapidement à la fois dans leur milieu et dans la spécialité acquise.

La CSR Youville avait éprouvé des difficultés organisationnelles identiques avec l'ancien régime et elle cherchait à y remédier en implantant ce nouveau régime de fréquentation, l'entrée périodique et la sortie continue des étudiants, doté d'un encadrement organisationnel approprié. Ce régime de fréquentation supposait non seulement que des changements soient apportés à l'encadrement organisationnel mais qu'on fasse appel également à des stratégies pédagogiques nouvelles pour que les objectifs d'apprentissage dans les divers domaines soient atteints. En effet, puisque les adultes ne se présentaient plus au centre de formation en groupes homogènes pour poursuivre au même rythme les mêmes objectifs d'apprentissage dans un laps de temps déterminé à l'avance,il fallait mettre de côté le modèle pédagogique traditionnel où le professeur, principale ressource, transmet un savoir à un groupe d'étudiants. On allait se tourner plutôt vers un modèle qui convenait davantage à des individus qui poursuivent des objectifs d'apprentissage diversifiés ou encore, à des petits groupes d'individus formés momentanément autour d'un objectif d'apprentissage commun.

Les responsables de la CSR Youville ont appelé le modèle pédagogique auquel ils ont eu recours dans cette nouvelle situation organisationnelle, l'apprentissage individualisé. Ce modèle implique que l'adulte ait en main toutes les informations pour faire les apprentissages nécessaires à l'atteinte de son but professionnel et qu'il soit le premier responsable de la planification, de l'organisation et de la réalisation de ses divers apprentissages.

C'est dans ce contexte d'autonomie de l'étudiant adulte que viennent se greffer les ressources et les services qui aident ce dernier à organiser son travail et à cheminer progressivement pour atteindre ses objectifs, devenant ainsi le principal agent de sa formation.

Par exemple, en situation d'apprentissage traditionnel, le formateur oriente, planifie et organise les activités d'apprentissage en se guidant la plupart du temps sur le rythme moyen d'apprentissage d'un groupe d'étudiants. En régime individualisé d'apprentissage, la relation d'aide du formateur ne s'établit plus à partir des besoins et du rythme moyen d'un groupe d'étudiants, mais bien à partir des besoins et du rythme de chaque étudiant. A maintes reprises, le formateur intervient auprès de l'adulte pour l'aider à clarifier et à comprendre ses objectifs d'apprentissage et pour lui fournir les outils nécessaires (manuels, documents audio-visuels,etc.) ; il intervient également pour diagnostiquer ses difficultés d'apprentissage, y trouver des remèdes et enfin, pour évaluer son rythme et ses acquis. En somme, le formateur est devenu un instrument d'apprentissage privilégié au ser-

vice de l'étudiant adulte et il lui faut situer ses interventions fréquentes et variées dans cette perspective.

D'autres ressources viennent seconder les formateurs; ainsi, le conseiller pédagogique aide ceux-ci à s'ajuster aux objectifs pédagogiques des adultes, à évaluer leurs interventions auprès de ces derniers, à cerner leurs besoins de perfectionnement, à prévoir les moyens d'y répondre et à en faire la promotion auprès des gestionnaires.

Voilà les principales coordonnées organisationnelles et pédagogiques du régime de formation que la CSR Youville se proposait d'implanter. Pour y arriver, cette institution s'était donné une série d'objectifs dont on pouvait dégager la principale ligne de force suivante: favoriser chez l'adulte une prise en charge progressive de son projet éducatif. Cette ligne de force reposait sur le postulat suivant, sans doute emprunté à Départ: l'adulte possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement et à son orientation. Pour atteindre ses objectifs, la CSR Youville comptait assurer une ambiance et des conditions favorables à une maturation intérieure en avivant le goût de l'adulte à progresser par lui-même et par décision personnelle; elle voulait également favoriser une maturité affective et sociale en mettant à profit la communication, l'expression et l'échange avec d'autres pour permettre à l'adulte de s'exprimer et de s'engager dans des activités diverses.

3- Une première évaluation du modèle développé à la CSR Youville

Les responsables de la CSR Youville espéraient que la première phase de l'instauration du système d'entrée et de sortie continues et d'apprentissage individualisé fasse l'objet d'une évaluation systématique en cours d'année.

Ils reconnaissaient que la planification de cette première tentative demeurait somme toute assez primaire. Ils visaient des objectifs importants et ils n'étaient pas encore tout à fait sûrs que les moyens mis en oeuvre pour les atteindre étaient suffisants pour certains objectifs et pour d'autres, tout à fait appropriés.

Aussi, par le moyen de l'évaluation, cherchaient-ils à mettre le doigt sur les éléments oubliés ou ignorés et à cerner les zones problématiques afin de mieux prévoir toutes les actions à entreprendre en 1974-75 pour favoriser une mise en place plus complète à la fois du nouveau système et du nouveau modèle d'apprentissage.

Ne pouvant s'offrir les services d'un spécialiste en évaluation, les responsables de la CSR Youville ont choisi de faire appel à nos services. Les mois de novembre et de décembre nous ont permis de cerner les divers aspects de l'expérience tentée. En janvier, nous avons procédé à la planification de l'évaluation et à la préparation des schémas d'entrevues. En février, nous avons réalisé les entrevues. Les autres mois ont servi à l'analyse des entrevues et à la rédaction du rapport.

Etant donné le nombre de formateurs (14 formateurs embauchés à temps partiel) et le petit nombre d'étudiants (une cinquantaine d'étudiants à temps plein et presque autant d'étudiants à temps partiel) impliqués dans ce projet, il n'était pas nécessaire de développer une méthodologie très sophistiquée. Nous avons utilisé la méthode des entrevues individuelles et de groupe. Les personnes interviewées n'avaient pas à répondre à un questionnaire déterminé à l'avance. Au cours des entrevues, on proposait plutôt un certain nombre de questions sur les divers éléments du projet expérimental et les personnes interviewées avaient le loisir de les traiter à leur guise et de leur accorder l'importance qui leur convenait.

Les personnes impliquées dans le projet expérimental ont été regroupées de la façon suivante: les étudiants, les formateurs et les gestionnaires. Chacun de ces groupes se distingue par les tâches qu'il exécute ou par les rôles qu'il joue. Il requérait donc un traitement spécial. C'est pourquoi, chacun des groupes a fait l'objet d'une analyse et d'un chapitre particulier.

4- A la recherche du modèle vécu: une seconde analyse

Lors de l'évaluation du modèle pédagogique à la C.S.R. Youville, les témoignages avaient été recueillis et classés en fonction des objectifs poursuivis par les responsables. Nous avions analysé les témoignages des étudiants, des formateurs et des gestionnaires pour saisir, dans la représentation qu'ils avaient des objectifs et dans les

suggestions qu'ils apportaient pour remédier aux difficultés rencontrées, sur quels points ils s'écartaient des objectifs fixés ou encore, comment ils traduisaient ces objectifs dans la réalité. En conclusion, nous avions fait des suggestions pour parfaire la définition et l'application du modèle pédagogique.

Appliquer une autre grille d'analyse à des témoignages déjà sélectionnés et classés est particulièrement difficile et peut même paraître parfois factice.

Nous avons cru toutefois qu'il valait la peine de relever le défi pour, à la fois, faire ressortir les diverses composantes du modèle vécu et voir sur quels points il existe une harmonie ou des divergences avec les modèles théoriques. En même temps, nous comparons les conceptions que les groupes en présence ont des divers aspects du modèle vécu pour souligner les similitudes et les différences de représentation dans les trois groupes.

Au début de chaque chapitre, on retrouvera les critères de sélection des personnes interviewées, les thèmes ou les questions abordés au cours des entrevues et la grille utilisée pour analyser ces thèmes lors de la seconde lecture.

C H A P I T R E I

LES ETUDIANTS

INTRODUCTION

Au moment de notre séjour au centre, il y avait environ quarante étudiants inscrits à plein temps et à peu près le même nombre d'étudiants inscrits à temps partiel.

Pour recueillir leurs opinions,nous avons effectué le regroupement suivant: trois groupes d'environ huit étudiants chacun ont été formés. Le premier groupe comprenait des étudiants recrutés les premiers, le second, des étudiants arrivés au centre au mois de novembre et le troisième des étudiants inscrits à la fin de décembre et au début de janvier. Nous pensions que les étudiants qui étaient au centre depuis peu avaient de bonnes chances de différer d'opinion de ceux qui y étaient depuis septembre. Aussi, nous avons cherché à leur donner l'opportunité de s'exprimer librement et formé des groupes homogènes d'étudiants compte tenu de la longueur de leur séjour au centre.

Nous avons également rencontré individuellement quatre étudiants inscrits à plein temps. Au dire du directeur de centre, deux de ces étudiants donnaient des signes de bon fonctionnement tandis que les deux autres éprouvaient des difficultés et manifestaient des signes de dysfonctionnement.

Quant aux étudiants inscrits à temps partiel, il semblait difficile de les regrouper puisque plusieurs ne viennent au centre qu'une

fois par semaine et n'y séjournent que durant une période ou deux de cours. Nous avons donc choisi au hasard six d'entre eux et nous les avons interviewés individuellement.

Nous rendrons compte des diverses entrevues effectuées en traitant des points suivants:

1. Les impressions générales des étudiants sur le contexte d'apprentissage.
2. Le contexte d'apprentissage: l'initiation au modèle, le travail individuel et le travail en équipe, les outils de travail, l'aménagement des lieux et de l'horaire.
3. L'école milieu de vie: les acquis personnels et les loisirs.
4. Le rôle du formateur.

Ces aspects permettent de reconstituer les principales composantes du modèle vécu par les étudiants adultes; nous pensons être en mesure de retracer ces aspects à travers les énoncés portant sur les avantages et les inconvénients qu'ils attribuent au nouveau modèle et en examinant les suggestions qu'ils font pour en améliorer l'application.

1- Impressions générales

Mentionnons tout d'abord, que les étudiants n'établissent pas de distinction entre le système d'entrée et de sortie continues et le modèle pédagogique mis à l'essai. Lorsqu'on leur demande de nous faire part des impressions qu'ils retirent de l'expérience vécue au centre, ils parlent spontanément du contexte d'apprentissage, du milieu de vie, du rôle des formateurs. Ils parlent peu du système d'entrée et de sortie continues si ce n'est pour mentionner qu'ils ont pu s'inscrire au moment où ils étaient disponibles.

En lisant les témoignages de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants qui nous livrent leurs premières impressions, nous retracons une description assez générale du modèle vécu tel qu'ils le perçoivent.

C'est un modèle où chaque étudiant est placé devant une série d'objectifs d'apprentissage qui doivent entretenir un rapport nécessaire avec le but professionnel qu'il s'est fixé. Pour atteindre ces objectifs, il dispose de plusieurs outils: programmes, manuels, matériel audio-visuel, instruments servant à l'apprentissage, tests, etc. Connaissant ses objectifs et muni de ses outils, l'étudiant est beaucoup plus autonome dans son apprentissage: il peut aménager son temps à l'intérieur des limites permises, travailler à son rythme, se rattraper dans certaines matières lorsque c'est nécessaire. En somme, il bénéficie d'une

certaine marge de manoeuvre et d'une autonomie plus grande que dans le système traditionnel d'apprentissage qu'il a connu.

C'est d'ailleurs à ce système d'apprentissage que les étudiants rencontrés se réfèrent constamment pour décrire les avantages qu'ils attribuent au nouveau modèle, se démarquant ainsi du modèle traditionnel de façon moins subtile que les définiteurs du Projet le font pour les idéologies auxquelles ils s'opposent.

Ce contexte, ils le décrivent dans les termes suivants:

"Je m'étais fait une idée avant d'arriver au centre. Quand je suis arrivé et que j'ai vu ce système-là, je me suis dit, ça se peut pas, je ne pourrai jamais travailler seul, chercher dans les livres, essayer de trouver. Mais j'ai appris rapidement; maintenant, je ne voudrais pas changer de méthode et retourner à la méthode traditionnelle où le professeur est devant nous et nous rentre ça à coups de marteaux sur la tête. Il répète toujours la même chose trois ou quatre jours de temps".

"En travaillant toi-même, tu fais des efforts, y a pas seulement le professeur qui en fait. Tu deviens ambitieuse. Tu deviens plus consciente de tes possibilités. Ca t'amène à te débrouiller."

"T'apprends à aller chercher toi-même les informations dont tu as besoin, à avoir confiance en toi, à te dégêner."

"Ce système est stimulant. C'est pas comparable à l'ancienne formule. Je trouve que j'apprends plus ici".

"J'adore ça travailler seul. Y a pas toujours quelqu'un qui nous fait prendre des notes".

"Ca développe l'initiative. Si tu veux réussir, tu dois travailler. Ton intérêt est augmenté. Ca nous prépare mieux à entrer sur le marché du travail. On saura mieux nous débrouiller. On se sent mieux préparés que si on avait eu seulement des cours magistraux. On ne se fie pas sur les autres. On travaille et on réussit".

"T'es pas obligé d'attendre après les autres et tu ne te sens pas en avance sur les autres. Tu progresses, tu vas à ton propre rythme et ça te permet de t'évaluer, de savoir ce que tu vaux dans chaque matière".

"Y a certaines journées où on se sent moins en forme pour travailler; on travaille moins. On peut se le permettre quitte à travailler davantage les autres jours. De toute façon tu ne peux pas travailler toujours au même rythme. T'es pas un automate".

"Ce système permet de faire du rattrapage lorsque c'est nécessaire".

Les étudiants adultes réalisent que ce modèle d'apprentissage leur convient davantage.

"C'est un système plus personnalisant, c'est un système pour les adultes".

"J'apprécie qu'on me laisse responsable de mon cheminement parce que j'avais déjà l'expérience du marché du travail où j'avais assumé des responsabilités".

"L'adulte est plus patient; il préfère trouver lui-même réponse à ses questions".

Ce modèle a aussi l'avantage, au dire des étudiants, d'éliminer les parasites.

"Seuls les gens intéressés peuvent demeurer dans un système comme celui-là".

"Moi, je ne connais que les cancres qui ne peuvent suivre de pareils cours: vous savez, ceux qui sont foncièrement paresseux".

Les étudiants à temps partiel, tout en admettant certains avantages, sont plus critiques vis-à-vis le nouveau modèle. Leurs réticences sont sans doute dues au fait que, comme leur séjour au centre de formation est plus discontinu, le temps ne leur permet pas de développer les habilités nécessaires pour travailler à l'aise dans le nouveau contexte d'apprentissage. Aussi, les avantages reconnus au modèle, diversité et flexibilité, se trouvent vite noyés dans les difficultés éprouvées:

"Le plus gros avantage de ce système, c'est de pouvoir offrir aux gens de Châteauguay l'opportunité d'avoir des cours même s'il n'y a pas un nombre suffisant d'inscrits".

"J'aime le système à cause de sa flexibilité; si un soir on est mal pris, on peut venir au centre un autre soir".

"Je ne suis pas habitué au va-et-vient des étudiants. J'ai beaucoup de difficulté à m'y adapter".

"C'est difficile de te mettre dans l'atmosphère. Des semaines, tu te sens mal; tu ne files pas. T'es pas dans l'ambiance. Si tu avais l'occasion de discuter avec d'autres, ça redonnerait de la chaleur au milieu; parfois, ça manque beaucoup de chaleur".

"Faire des études pour moi, c'est peut-être autant un moyen de communiquer avec d'autres, qu'un moyen d'apprendre. Je trouve qu'il y a un manque de communication les uns avec les autres. Si on travaille chacun de son côté, c'est plus difficile d'établir des communications. On n'est pas habitué à vivre dans un système comme celui-là. C'est difficile de retenir l'attention lorsque l'unique instrument de travail c'est un livre de lecture".

"C'est difficile de se concentrer, de travailler dans un milieu où les gens parlent même si ces gens parlent des objectifs de leurs programmes. J'aimerais mieux avoir un cours magistral; c'est plus difficile pour moi d'apprendre en lisant".

"C'est difficile de se plonger dans l'atmosphère du centre lorsqu'on y vient qu'un soir par semaine".

Aussi suggèrent-ils les améliorations suivantes:

"Serait-ce possible de réunir un certain nombre d'étudiants qui commencent en même temps? Ce serait plus facile si un groupe commençait une fois par mois. On pourrait prendre ce groupe et lui donner un cours pour lui aider à débuter. On pourrait donner aux étudiants une idée du vocabulaire pour ne pas qu'ils se sentent dépaysés complètement. C'est ce dépaysement qui fait abandonner plusieurs".

A travers les témoignages des étudiants à temps partiel, nous apprenons que la lecture est l'une des principales façons d'apprendre dans ce modèle. En outre, la communication entre les apprenants semble s'avérer particulièrement difficile; peut-être est-ce dû en partie au fait que chaque étudiant poursuit un objectif de formation professionnelle qui lui est propre. En tout cas, le contexte d'apprentissage qui est rattaché au nouveau modèle apparaît assez complexe et exige de la part des étudiants qu'ils mettent du temps à développer les habiletés nécessaires pour y travailler adéquatement.

2- Le contexte d'apprentissage

2.1 L'initiation au modèle

Après avoir tracé le portrait d'ensemble du contexte d'apprentissage, examinons de plus près ses principales caractéristiques.

Durant les premières semaines, des personnes ressources présentent aux étudiants les programmes et les outils avec lesquels ils auront à travailler; ils leur indiquent les lieux où ils auront à travailler et les initient brièvement au nouveau contexte d'apprentissage.

> "Les premiers quinze jours sont difficiles. Ils nous donnent un paquet de choses et au début, on se sent découragés. On ne sait pas trop quoi faire avec le matériel. On trouve les programmes épais".

> "Quand je me suis présenté, on m'a bien expliqué le cours et que c'était un cours qui laissait place à l'initiative. Mais ce que j'ai trouvé de plus difficile, ça été de travailler avec des gens qui étaient arrivés avant moi et qui étaient déjà avancés. J'ai beaucoup travaillé pour les rattraper".

> "Les trois premières semaines ont été difficiles à passer. Désorientés au début, on n'a pas l'idée de commencer à travailler. J'attendais que le professeur vienne me dire quoi faire et comment faire".

Pour remédier aux difficultés éprouvées, on pense qu'il y aurait avantage que chaque professeur consacre plus de temps aux nouveaux arrivants.

"Au début, on aimerait avoir une meilleure introduction de la part des professeurs".

"Pour moi, ç'aurait été moins difficile s'ils m'avaient dit: il faut que tu commences par telle chose et que tu sois attentive à telle autre".

2.2 Travail individuel et/ou travail en équipe

Une fois initiés, les étudiants se mettent au travail. Ils sont regroupés par matière (français, mathématiques, etc.) dans les locaux avec des étudiants qui sont arrivés parfois depuis plusieurs semaines et qui sont plus ou moins avancés dans telle ou telle matière compte tenu de leur objectif professionnel. Ils ont le choix de travailler seuls et de faire appel au besoin, aux services d'un autre étudiant ou du spécialiste de matière; ils peuvent aussi se regrouper avec un ou plusieurs individus qui poursuivent un même objectif d'apprentissage et recourir aussi en cas de besoin, aux services d'un étudiant plus avancé ou du spécialiste.

"T'as le choix de travailler en groupe ou seul et ça ne pose pas de difficulté".

"Un bon nombre d'étudiants travaillent habituellement seuls. D'autres préfèrent travailler avec un ou plusieurs étudiants selon les matières au programme".

"Moi ça dépend de la matière. Des fois, j'aime mieux travailler seul; des fois, j'aime mieux travailler avec un autre".

"Moi, je travaille mieux seul. Quand je suis meilleur dans une matière et quand je peux donner un coup de main à quelqu'un, je suis bien content de l'aider".

"Moi, je suis très indépendant de nature; je ne serai pas porté à demander de l'aide lorsque je suis capable de réaliser la chose moi-même".

En effectuant ce choix, l'étudiant cherche son avantage; il tient compte de sa façon d'apprendre. Le spécialiste de matière devient un outil de travail que l'étudiant choisit et utilise parce qu'il répond mieux à la façon d'apprendre et aux difficultés éprouvées dans l'apprentissage de cette matière. C'est même valorisant pour l'étudiant d'avoir la possibilité de faire ce choix.

"Quand t'as bûché trois heures de temps sur une question et que tu trouves la solution, réellement, t'es fière. Mais si réellement ça va pas, t'es mieux de demander à un autre".

"J'essaie de faire appel le moins possible aux services du professeur. Je travaille aussi le soir chez moi lorsque les enfants sont couchés. Je travaille donc habituellement seul. J'aime le rythme. S'il fallait travailler en groupe, je ne pourrais jamais arriver à comprendre profondément".

"Lorsque le professeur est occupé, on essaie de se débrouiller par soi-même. C'est un des grands avantages du système; lorsqu'on est mal pris, c'est un camarade plus avancé qui nous déprend".

"Moi, j'aime bien travailler avec une autre. Quand on est deux, on n'entend pas le bruit autour de nous. On se parle, on s'explique des choses. On se concentre plus facilement. Quand t'es toute seule, on dirait que tu entends plus le bruit".

Des étudiants trouvent même des avantages à faire appel à un autre étudiant plutôt qu'au professeur en cas de difficulté.

"Parfois, je fais appel à un autre étudiant et j'ai l'impression que ça m'aide beaucoup; car le professeur ne voit pas tellement la difficulté parce que pour lui tout est facile. Tandis qu'un autre étudiant saisit mieux notre difficulté et nous aide beaucoup plus parce qu'il a éprouvé la même difficulté. Souvent c'est gênant de dire au professeur qu'on ne comprend toujours pas. C'est gênant de lui poser encore la même question".

"Moi, j'aime mieux travailler avec une autre c'est plus encourageant. En mathématiques, on va travailler chacun à notre manière, excepté que j'aime bien comparer avec le travail de l'autre. Si on n'arrive pas au même résultat, on reprend le travail, on discute, on se corrige mutuellement. Si ça marche pas, on fait appel à un autre. Si on ne comprend pas, là on fait appel à l'animateur; moi j'aime ça de même".

"Travailler avec une autre ça aide à voir des détails que tu ne verrais pas si tu travaillais toute seule".

"Ce qui est important, c'est qu'on peut faire les deux: travailler seul ou avec d'autres, c'est là à la portée de la main. On a le choix; pour des adultes, c'est bien important".

"Certains travaillent par groupes de deux, d'autres seuls. Je préfère travailler seule et demander à d'autres étudiants plus avancés des renseignements lorsqu'on rencontre des difficultés. Mais on le fait surtout quand le professeur est occupé."

"Quand d'autres ont besoin de notre aide, on n'hésite pas à leur en apporter; d'autant plus que ça nous aide à revoir notre matière".

Pour certains, cependant, le recours au professeur est requis à l'apprentissage:

"Je préfère lorsque c'est possible avoir recours aux services du professeur".

"Lorsque le professeur n'est pas disponible, j'attends parce que si je vais plus loin, je ne comprendrai pas plus".

Quelle que soit la méthode de travail adoptée, les étudiants s'accordent à dire que le contexte d'apprentissage est stimulant au point que le temps consacré à l'atteinte d'un objectif est sans importance, l'important, c'est de réussir.

"On n'est pas porté à se comparer entre nous. Y a pas de compétition. Chacun examine son propre travail et s'encourage devant ses propres réussites".

"Le temps que je prends pour réussir un objectif pour moi ça a pas d'importance. L'important c'est que je réussisse. J'ai autant de satisfaction lorsque j'ai consacré quinze heures pour un objectif que lorsque j'en ai consacré deux pour un autre".

2.3 Les outils de travail

Quelle que soit la façon de travailler, individuellement ou en groupe, on reconnaît que bon nombre de difficultés sont reliées aux outils de travail. Souvent, les manuels de référence ne sont pas en nombre suffisant pour satisfaire aux besoins des étudiants. Parfois, ils ne correspondent pas très bien aux objectifs des programmes. A d'autres moments, ce sont les programmes et les tests qui renferment des erreurs et qui créent de l'incertitude et de l'hésitation. Tout ceci, au dire de certains, occasionne une plus grande dépendance à l'égard des professeurs qui deviennent vite débordés.

"On fait appel souvent aux professeurs parce que les outils de travail ne sont pas complets. On n'a pas assez d'informations dans les livres qu'on nous passe; ils sont tous incomplets. On a souvent l'impression de perdre du temps".

"On passe des manuels en anglais qui sont mieux faits. Ceux qui comprennent l'anglais sont avantagés; ceux qui ne comprennent pas ont de la difficulté".

"J'ai de la difficulté en tenue de livres. Il n'y a pas assez de matériel".

"Il n'y a pas assez de manuels pour toute la classe. On devrait aussi améliorer le matériel de travail".

"Surtout que les manuels et les outils d'apprentissage sont incomplets. Souvent les manuels se contredisent. C'est difficile de se faire une idée et de comprendre".

"On ne peut pas avoir les informations qu'on voudrait obtenir des professeurs".

On déplore également ne pas avoir accès à la bibliothèque:

"La bibliothèque nous manque beaucoup. Dommage que ce soit fermé le soir! Souvent, on veut faire des recherches et ce n'est pas possible d'obtenir les volumes dont on aurait besoin".

Certaines matières se prêtent mal au modèle d'apprentissage développé:

"Je trouve que l'apprentissage individualisé s'adapte difficilement au programme de français".

Pour le cours de matières juridiques, des étudiants favorisent la discussion en groupe:

"On en retirerait plus de profit , on comprendrait davantage".

2.4 L'aménagement des lieux et de l'horaire

Les lieux d'apprentissage sont aménagés de la façon suivante: des locaux communs où plusieurs étudiants poursuivent en même temps des objectifs différents, où deux ou trois étudiants discutent à mi-voix des divers aspects d'un objectif, où le professeur prodigue aux étudiants qui en font la demande des explications ou des conseils; et un local silencieux où peuvent aller travailler ceux qui le désirent.

> "Je ne suis pas encore habitué au va-et-vient des étudiants. J'ai beaucoup de difficulté à m'y adapter. Aussi, j'aime beaucoup aller travailler dans la salle silencieuse. De cette manière, j'ai réussi un test pour lequel beaucoup éprouvaient de grandes difficultés".

> "Souvent l'atmosphère de la classe nuit à ton travail. Tu aurais besoin de tranquilité et il y a des étudiants qui jasent à côté. Tu peux pas donner ton plein rendement. Je vais travailler seul dans un local, ça m'aide".

Les temps réservés à l'apprentissage de telle ou telle matière ont été planifiés et fixés à l'avance, sans doute à cause de l'utilisation quasi courante de professeur à temps partiel. Elle ne leur permet pas de faire les choix et les aménagements qu'ils souhaiteraient.

> "On aimerait être plus libre dans l'aménagement de notre horaire. Il y a trop de cours bloqués le même soir dans la même matière. Trois heures d'affilée de dactylo, c'est fatigant. La dernière heure et demie, je la perds. Par ailleurs, en tenue de livres, j'aimerais mieux avoir deux cours de suite".

3- L'école milieu de vie

3.1 Les acquis personnels

Les diverses facettes du contexte d'apprentissage retracées à travers les témoignages des étudiants semblent porter des fruits non seulement au plan des réalisations académiques mais, elles permettent aussi de faire des gains sur le plan personnel. Plusieurs reconnaissent s'épanouir davantage dans ce contexte, améliorer certains aspects de leur personnalité; ce qui n'est pas sans rapport avec leur but professionnel. C'est surtout à la possibilité d'échanger avec d'autres qu'on attribue ces gains.

"Ca m'a appris à prendre mes responsabilités".

"Ca m'a amené à me connaître mieux, à découvrir mes possibilités, à me donner de l'assurance et à améliorer ma façon de travailler".

"Moi, j'étais agressive, renfermée, je me fichais beaucoup des autres. Là-dessus, je sens que je me suis beaucoup améliorée. Je suis plus sensible aux autres. J'ai changé vis-à-vis des autres et vis-à-vis de moi-même. Si j'étais entrée sur le marché du travail comme j'étais auparavant, ç'aurait pas été un cadeau".

"Quand je suis arrivée au centre, j'étais très gênée mais le milieu m'a aidée beaucoup à devenir vite à l'aise. Je suis plus ouverte à présent".

"C'est peut-être pas le lieu d'épanouissement complet; mais en tout cas c'est un bon début".

On a l'impression que c'est l'entraide mutuelle, le fait de chercher à comprendre le problème de l'autre, d'essayer de lui donner l'explication dont il a besoin et d'avoir recours à un autre pour recevoir une explication qui permette de réaliser ces gains. Pour un étudiant, même sur ce plan, le milieu d'apprentissage est plus complet que le milieu de travail; il crée la détente et favorise l'échange.

> "Apprendre par les autres, ça c'est important. Aider à dépanner un autre, ça aide beaucoup à apprendre et à écouter l'autre".

> "La vie de groupe est très enrichissante. Les gens ici sont relaxés. C'est différent du milieu de travail. Les étudiants apprennent ici à se connaître plus facilement, à devenir plus ouverts, plus naturels et à se faire connaître sous leur vrai jour. La fille qui part d'ici est beaucoup plus responsable qu'on pouvait l'être quand on était formé dans le milieu traditionnel. Elle a plus d'initiative".

> "Aller à l'école avec des femmes de 40 ans, j'ai trouvé ça plus facile que je le pensais. J'ai appris à créer beaucoup de liens avec les autres".

> "Dans un système comme celui-là, t'es obligé de te dégêner pour te faire des amis".

3.2 Les loisirs

Si le contexte d'apprentissage tel que défini par les étudiants favorise les apprentissages académiques et ceux d'ordre personnel, en revanche, il laisse peu de place à des activités de loisirs. Ceux qui s'en plaignent réclament des temps de loisirs au moins après les périodes prévues pour l'apprentissage. Ils se réclament de l'exemple des milieux de travail qui intègrent de plus en plus des moments de loisirs.

D'autres ressentent l'existence de ces derniers comme une menace à l'atteinte de leurs objectifs académiques dans les limites de temps qui leur ont été fixées.

> "On aimerait avoir une heure de loisirs par semaine pour se délasser, se changer les idées".
>
> "On accorde beaucoup trop d'importance au travail, pas assez aux loisirs. Aujourd'hui, même à l'intérieur des heures de travail, on accorde des moments de loisirs".
>
> "On prend les adultes pour des robots. Tout ce qui compte, c'est travailler. On devrait nous réserver des moments de loisirs".
>
> "On devrait avoir le choix de prendre des loisirs quand ça nous tente et même organiser les loisirs à notre façon. Cette période devrait être libre".

On pense qu'il devrait y avoir des périodes de temps libres que chacun aménagerait à sa façon et même au risque de "prendre des loisirs seuls quand ça nous tente".

Certains pensent qu'il serait préférable d'organiser des loisirs de groupe: une soirée de détente au moins une fois par semaine.

> "On aimerait avoir des activités de groupe au moins une fois par semaine. On pourrait organiser quelque chose après les heures de cours au moins une heure chaque soir".

Quelques-uns disent qu'ils prennent leur détente à l'intérieur de l'éventail de cours choisis.

"Moi, j'ai deux heures de cours de relations humaines. Je considère que c'est une bonne détente".

"Il y a des cours qui sont des détentes".

Mais comme nous l'avons mentionné auparavant ces avis ne sont pas tous partagés également.

"Il pourrait y avoir des loisirs mais moi, ça ne me manque pas. Tes activités, tu peux les prendre ailleurs durant la journée".

Certains étudiants semblent intéressés seulement aux matières académiques qui préparent à occuper un emploi. Ils ne ressentent pas le besoin de s'adonner à d'autres activités; elles pourraient déranger, distraire et être cause de retard sur le plan académique.

"Je préfère m'arranger pour terminer un peu avant afin d'occuper un emploi le plus rapidement possible".

"On ne ressent pas le besoin d'avoir des activités libres. On a peur que ça rallonge le temps de formation".

"Lorsqu'on a des réunions, on est fâché. On sent que ça va nous retarder et nous empêcher d'avancer".

"Ca intéresse surtout les étudiants qui sentent qu'ils sont assez avancés".

4- Le Formateur

4.1 Son rôle dans le modèle

L'image que les étudiants donnent du professeur est en général assez conforme au contexte d'apprentissage qu'ils ont décrit: *c'est un technicien* expérimenté qui répond aux questions posées; il dépasse toutefois ce simple rôle de dépanneur, surtout pour éduquer, former l'étudiant à l'autonomie dans l'apprentissage.

> "Si le professeur sent qu'il y a un réel blocage sur une question importante, il va nous aider, s'il constate que nous avons fait un gros effort pour chercher nous-mêmes".
>
> "Lorsque les étudiants semblent trop dépendants, les professeurs les forçent à chercher par eux-mêmes".
>
> "Ici tu t'entends bien avec les professeurs et c'est facile de travailler avec eux. Dans le système traditionnel, si tu t'entendais pas bien avec le professeur il pouvait te couler dans sa matière; ici ce n'est pas pareil".
>
> "Si on pose une question au professeur, et s'il sait que c'est une question dont on peut trouver facilement la réponse dans le livre, il va nous dire de chercher. Mais s'il sait que la question est complexe, il va nous donner la réponse et essayer de nous aider à la comprendre".

Les étudiants qui ne font pas les efforts nécessaires et qui ont sans cesse recours au professeur sont jugés "dysfonctionnels". Ils contribuent à le surcharger de travail.

"Si les étudiants voulaient comprendre le système, ils utiliseraient beaucoup mieux le professeur. Y a des étudiants qui ne peuvent rien entreprendre par eux-mêmes. Ils ont toujours besoin de l'appui du professeur pour les soutenir".

"Il faut faire des efforts par nous-mêmes. S'il y en avait moins qui avaient recours au formateur avant d'avoir fait un effort, peut-être que les formateurs seraient plus disponibles".

4.2 Les qualités reliées au nouveau rôle

Les formateurs sont faciles à aborder parce qu'ils se comportent en égaux; ils sont même considérés comme des amis. Ils se montrent patients et disponibles.

"C'est facile d'aborder les professeurs. En dehors comme à l'intérieur des cours. Ils sont comme nous, à notre niveau. On ne sent pas de distance. On ne se sent pas complexés. Ils ne jouent pas aux professeurs. Ce sont des adultes qui en savent plus long que nous et qui essaient de nous le montrer".

"Les relations sont faciles avec les formateurs; même, on les tutoie".

"Le professeur préfère que tu le tutoies parce qu'il est là pour t'aider, qu'il est ton ami".

"On attend du professeur la compétence, la patience et la disponibilité".

"Il est là en éclaireur au besoin. Si tu ne sais pas, il va t'expliquer. Le professeur peut donner plus d'explications à celui qui en demande plus".

On reconnaît que la tâche des formateurs n'est pas facile, dans le nouveau contexte d'apprentissage.

> "Ca demande une bonne maîtrise de l'ensemble de la matière afin qu'il puisse passer d'une extrémité du programme à l'autre".

> "Le professeur doit bien partager son temps et accorder le temps nécessaire à chaque étudiant: prendre le temps de comprendre l'étudiant".

On remarque que les étudiants se réfèrent au modèle qu'ils ont du professeur traditionnel pour, en s'y opposant, tracer le portrait du professeur adapté au contexte d'apprentissage dont ils font l'expérience.

On s'attendrait que le rapprochement des étudiants et des formateurs et le fait de considérer ces derniers comme des amis puissent engendrer une relation de confiance qui déborde le domaine académique. Les bonnes relations débordent rarement le domaine académique; seuls quelques étudiants avouent avoir discuté avec leurs professeurs de problèmes personnels.

> "Ca m'a beaucoup aidé de parler avec un professeur d'autres problèmes que des problèmes académiques. Ca m'a beaucoup aidé".

Conclusion

D'après les représentations des étudiants soumis au système d'apprentissage individualisé, les auteurs de Départ et, par la suite, ceux du Projet qui avaient misé sur le dynamisme du "s'éduquant" et sur sa capacité d'autodétermination à l'intérieur du projet éducatif qu'il s'est donné, auraient vu juste. On voit l'étudiant adulte utiliser au maximum la marge de manoeuvre qui lui est laissée pour choisir sa méthode de travail, travailler à son rythme et suivant ses goûts dans les locaux qui lui conviennent et enfin, faire du rattrapage au besoin. L'utilisation de cette marge de manoeuvre est même ressentie comme un facteur de formation et de progrès personnel. En faisant cette expérience, l'adulte se réfère à son expérience passée où le savoir lui était imposé du dehors au lieu d'être quelque chose qu'il s'approprie.

L'étudiant fait toutefois l'expérience de cette marge de manoeuvre dans un contexte de formation professionnelle planifié de façon technocratique et composé d'objectifs interreliés d'apprentissage, d'instruments d'évaluation, de limites de temps fixées à l'avance, d'horaire à respecter, etc; c'est donc un milieu d'apprentissage complexe auquel il faut être initié.

L'image que les étudiants donnent des éducateurs s'apparente beaucoup à la description faite par les auteurs du Projet: ils leur apparaissent comme une ressource technique d'accès facile; ils les aident à s'initier au contexte d'apprentissage, à travailler de façon autonome en utilisant les outils d'apprentissage mis à leur disposition; en somme, à fonctionner comme prévu dans le modèle d'apprentissage.

C H A P I T R E II

LES FORMATEURS

INTRODUCTION

Environ une douzaine de formateurs viennent travailler au centre à temps partiel. Deux d'entre eux cependant, consacrent assez d'heures à l'enseignement aux adultes pour qu'on puisse pratiquement les considérer comme embauchés à plein temps.

Un responsable de l'expérimentation des programmes en secrétariat et commerce avait pour fonction de seconder les formateurs sur le plan pédagogique. En outre, vers le mois de novembre, un responsable de la passation des tests a été embauché afin de dégager les professeurs et de leur permettre de mieux répondre à tous les besoins des étudiants.

Ces personnes devaient se préoccuper de tout ce qui concerne la pédagogie et favoriser l'instauration du nouveau modèle d'apprentissage à l'intérieur du Centre Louis-Philippe Paré.

Vu leur fonction spécifique, le responsable de l'expérimentation et la personne responsable de la passation des tests ont été interviewés individuellement. Deux dates d'entrevues de groupes avaient été fixées de manière à convenir à la majorité des formateurs. Ces derniers pouvaient se présenter à l'une ou l'autre de ces entrevues. Deux professeurs n'ont pu s'accommoder des dates fixées et prendre part aux entrevues. Par ailleurs, nous avons cru bon de rencontrer individuellement deux formateurs qui avaient joué un rôle prépondérant dans la mise en place du nouveau modèle d'apprentissage; ceci, afin de recueillir le

plus d'informations de leur part et de ne pas gêner les autres formateurs qui avaient peu ou pas participé à la mise en oeuvre du projet. Il y a lieu d'ajouter aussi que les formateurs ne s'étaient pas rencontrés en groupe pour échanger depuis septembre 1973 et que ces réunions constituaient une des premières occasions qui leur étaient offertes.

Les questions abordées lors des entrevues ont été regroupées et classées de la façon suivante:

1. Les impressions générales des formateurs.
2. Le contexte d'apprentissage: l'accueil; les étudiants à temps partiel; les outils et les méthodes.
3. Le rôle du formateur: la relation d'aide sur le plan académique; la relation d'aide sur le plan personnel.
4. L'école milieu de vie.

Les avantages et les inconvénients repérés de même que les améliorations suggérées par les formateurs interviewés sur chacun de ces aspects du modèle expérimenté, nous permettent de reconstituer ce dernier tel qu'ils le perçoivent et le vivent.

1- Impressions générales des formateurs

Le contexte d'apprentissage, d'abord perçu par les formateurs comme plus exigeant pour eux, s'avère plus adapté et plus rentable pour l'étudiant-adulte: un cadre plus souple, plus large, plus personnalisé et plus stimulant.

> "J'aime mieux travailler dans ce modèle d'apprentissage même s'il est plus ardu et même s'il exige beaucoup plus d'énergie de notre part".
>
> "Ca demande plus de travail, mais c'est aussi plus gratifiant".
>
> "Le point majeur à retenir de l'expérimentation: le cadre un peu plus souple et plus large dans lequel évolue l'étudiant. Ce cadre mieux adapté à l'adulte l'aide à se libérer".
>
> "L'étudiant personnalise davantage ce qu'il exécute. Il développe une méthode de travail qui lui est propre. C'est de cette façon qu'il devient plus efficace et qu'il acquiert aussi beaucoup d'initiative".
>
> "Les étudiants apprennent mieux à se débrouiller; ils ont plus confiance en eux et se prennent davantage en charge. Ils se sentent encouragés et deviennent plus sûrs d'eux-mêmes".

Rejoignant en cela les remarques des étudiants, les formateurs disent qu'ils travaillent dans un cadre d'apprentissage complexe, meublé d'outils imparfaits; ce qui exige de la part des étudiants une bonne période d'initiation et d'adaptation. Une fois qu'on a remédié à ces difficultés l'étudiant s'ambitionne et va même au-delà des objectifs de son programme.

"L'étudiant qui entre à un moment donné se sent motivé et aiguillonné. Il voit les autres qui ont déjà parcouru un bout de chemin et il se dit qu'il peut faire aussi bien que les autres".

"Certes le manque de matériel audio-visuel force l'étudiant à recevoir tout en vrac. On lui donne une série de programmes et il se sent alors surchargé et insécure. Quand il commence un programme, il ne sait plus où il va; il regarde les autres et le formateur lui explique graduellement les diverses parties de son programme. Il peut se sentir sécurisé seulement vers la fin de la deuxième semaine. A partir de la troisième semaine, il se sent plus à l'aise; il a compris les implications de son plan de formation et ce qu'il fallait faire. Il voit les avantages qui s'offrent à lui: terminer plus rapidement, sauver du temps, s'inscrire si possible à plus de programmes et entrer plus tôt sur le marché du travail. Pour l'étudiant, terminer plus tôt, c'est le plus gros avantage".

"Les étudiants sont souvent enclins par intérêt à aller au-delà des exigences des programmes et à travailler davantage sur les points qui les intéressent. Le modèle d'apprentissage proposé leur permet de satisfaire à ces goûts".

"Les étudiants sont beaucoup plus motivés; les taux d'absence et de "drop-out" sont très bas; ceux qui viennent au centre sont motivés; pour s'en absenter, il leur faut de très bonnes raisons".

C'est un milieu où l'étudiant travaille habituellement seul ou dans un petit groupe; ce qui est ressenti par un des formateurs comme une lacune puisque l'étudiant a peu d'occasion de développer les habiletés nécessaires pour vivre en société.

"Je trouve que dans le modèle d'apprentissage développé, il n'y a pas assez d'activités de groupe, d'activités socialisantes. Il y a beaucoup d'objectifs qui demanderaient un travail de groupe.

> Les étudiants seraient amenés à découvrir en groupe des aspects complémentaires de leur formation, qu'ils ne découvriront jamais seuls. Pour qu'il y ait des activités de groupe, il faudrait nécessairement s'en tenir à des petits groupes et organiser plusieurs fois les mêmes activités".

Ce témoignage vient toutefois à l'encontre du témoignage des étudiants qui trouvaient dans le contexte d'apprentissage des occasions d'échanges et d'ouverture aux autres et ainsi, d'augmenter la qualité de leurs relations interpersonnelles.

2- Le contexte d'apprentissage

2.1 L'accueil

Revenons au divers éléments qui composent le contexte d'apprentissage tel que décrit par les formateurs. Les étudiants reçoivent une certaine initiation à leur arrivée au centre de formation.

> "Durant quelques jours, on donne à l'étudiant quelques explications sur le plan de formation choisi, on lui fait rencontrer les professeurs, on lui remet une copie de chaque programme qu'il aura à poursuivre, on lui brosse les grandes lignes du nouveau modèle d'apprentissage, on lui donne quelques idées sur la façon de travailler à l'intérieur d'un tel modèle et enfin, on lui remet un horaire-type qu'il aura à réaménager compte tenu du plan de formation choisi".

Plusieurs formateurs font valoir les lacunes de cette forme d'accueil encore un peu trop rudimentaire à leur avis.

> "Je reconnais que les étudiants n'ont pas été initiés assez longuement au type d'apprentissage proposé, à la façon d'utiliser le matériel disponible, etc..."

Si l'accueil n'est pas le lieu de clarification des rôles et des attentes des personnes qui travaillent dans le nouveau contexte d'apprentissage, l'adulte aura de la peine à se situer; il sera même tenté de revenir au modèle traditionnel si on ne lui a pas donné la possibilité et l'opportunité, au moment de l'accueil, de comparer ce dernier au modèle proposé.

> "Une étudiante, par exemple, a gardé l'impression qu'elle travaillait mieux dans le système traditionnel. Elle semble désemparée. Elle se réfère encore au système traditionnel parce qu'elle ne se sent pas encore à l'aise dans le nouveau modèle d'apprentissage. Insécure dans le nouveau modèle, pour se sécuriser, elle revient à l'ancien".

2.2 Les étudiants à temps partiel

Même si les étudiants à temps plein se sentent bousculés et débordés, il n'en demeure pas moins que pour la majorité d'entre eux, "le temps guérit les douleurs". Avec le temps, ils finissent par apprendre à s'accommoder aux circonstances et à développer les habiletés nécessaires au contexte d'apprentissage.

Pour les étudiants à temps partiel, leur séjour au centre de formation est non seulement trop espacé mais souvent trop bref pour qu'ils puissent développer des habiletés appropriées. Ce diagnostic s'accorde à celui posé par les étudiants eux-mêmes.

Même si on reconnaît que les étudiants à temps partiel abandonnent beaucoup moins que les premiers qui se sont inscrits, il n'en demeure pas moins qu'on affirme "qu'on a perdu 75% de la clientèle à temps partiel à cause du système". Pourtant, en développant le modèle d'apprentissage individualisé, on comptait rendre de nombreux services à la clientèle à temps partiel.

Certes pour certains programmes, par exemple la dactylographie, l'étudiant à temps partiel n'éprouve pas de grandes difficultés d'adaptation. Mais pour d'autres, il se trouve désemparé et il ne se donne même pas la peine de relever le défi.

Les raisons apportées par les formateurs sont les suivantes:

> "Les étudiants à temps plein sont généralement plus motivés que les étudiants à temps partiel".
>
> "On est porté à s'occuper un peu moins des étudiants à temps partiel que des étudiants à temps plein parce qu'ils ne sont pas limités pour leur apprentissage à un nombre de semaines fixe. Ils peuvent venir au centre quand ça leur dit".

Certains formateurs croient qu'il faudra prévoir pour ces étudiants une forme d'initiation ou d'accueil différente de celle imagi-

née pour les étudiants à temps plein. En outre, ils espèrent que l'amélioration des outils de travail facilite à l'avenir la tâche des étudiants à temps partiel.

2.3 Les outils et les méthodes

La plupart du temps, l'étudiant travaille sans guide méthodologique. Il a en main les objectifs de son programme et pour chacun de ces objectifs, on le réfère à l'un ou l'autre manuel disponible. Lorsqu'il ne saisit pas le sens de l'objectif ou encore l'explication donnée dans le manuel, il a recours aux services du formateur ou encore d'un étudiant plus avancé.

En dépit du manque d'outils d'apprentissage un peu développés, les formateurs reconnaissent que beaucoup d'étudiants réussissent à s'en tirer. C'est toutefois, un contexte d'apprentissage qui implique de la part des étudiants l'autonomie, la débrouillardise et le courage.

> "Certains étudiants ont recours à nous seulement pour s'assurer de la qualité de leurs travaux. Ils sont plus autonomes que d'autres".

> "Il reste quand même que le système favorise l'acquisition d'initiative et de maturité. L'étudiante s'habitue à se débrouiller, à chercher, à trouver les réponses par elle-même".

> "Dans un système comme celui-là, les étudiantes s'intéressent graduellement. A l'occasion d'échecs subis, il y en a qui se réveillent et qui décident de se mettre au travail".

Cependant, ce n'est pas sans peine que plusieurs étudiants réussissent à s'en tirer.

> "Les femmes plus agées ont plus de difficultés à s'habituer à la recherche. Elles sont plus dépendantes des professeurs. Elles sont plus lentes à s'adapter à la nouvelle méthode".
>
> "Il y a des étudiants qui sont plus dépendants des professeurs que d'autres".
>
> "C'est une nouveauté très grande pour les étudiants. Ils sont obligés de travailler, de bûcher par eux-mêmes. Ils ne sont peut-être pas assez bien outillés pour le faire adéquatement".
>
> "L'étudiant est obligé de travailler par lui-même. Le professeur ne donnera pas les réponses toutes faites à l'étudiant. Les étudiants ne sont pas assez bien préparés à faire l'effort nécessaire".

La piètre qualité des outils d'apprentissage et le grand nombre d'étudiants à l'intérieur d'une même classe, occasionnent une surcharge de travail au professeur et l'empêchent souvent de manifester la disponibilité requise par les étudiants.

> "Lorsque le nombre d'étudiants dans un groupe devient trop grand, le formateur ne peut plus faire un travail aussi efficace. Le nombre idéal est difficile à fixer; il varie suivant les différentes matières. En français par exemple, le nombre idéal d'étudiants semble se situer aux alentours de quinze".

Même si on reconnaît que le système permet aux étudiants plus lents d'aller à leur rythme et même de l'améliorer, il n'en demeure pas moins qu'on admet également que certains étudiants, compte tenu

des outils et des méthodes mises à l'essai, ne réussissent pas à surmonter les difficultés éprouvées.

> "Concernant les individus qui connaissent des difficultés, on peut aller chercher quelques-uns d'entre eux mais pas la majorité. On doit essayer d'aller en chercher le plus possible".

Certains formateurs attribuent les échecs au manque de motivation.

> "Il y a des étudiants irrécupérables; qu'on les place dans n'importe lequel système, ils ne seront jamais motivés".

Les professeurs spécialistes d'une même matière n'arrivent pas à coordonner leurs efforts.

> "Lorsque deux professeurs s'occupent d'un même programme, ils n'arrivent pas à coordonner de façon satisfaisante leurs travaux auprès des étudiants. Le contrôle de l'acte d'apprentissage est beaucoup plus difficile à réaliser auprès des étudiants".

Les professeurs d'anglais n'arrivent pas à trouver des méthodes répondant aux exigences de l'apprentissage individualisé. Ils attribuent leurs difficultés au manque de locaux et de techniques facilitant l'apprentissage individuel d'une langue.

> "Il y a un problème de laboratoire pour les cours d'anglais. Beaucoup de matériel reste inutilisé par manque de laboratoire".

> "Actuellement l'apprentissage d'une langue est impensable sans la médiation d'un groupe. Impossible de penser à l'apprentissage individualisé avec les outils actuels".

Pour remédier aux difficultés éprouvées à la fois par les formateurs et les étudiants, on suggère de travailler à l'amélioration de la qualité des outils d'apprentissage et de procéder à l'occasion au regroupement des étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage identiques.

> "Certes les outils permettraient d'économiser du temps. Autrement, si l'étudiant demeure trop dépendant du professeur, il risque d'attendre quelque temps avant de recevoir des explications".

> "Pour le professeur, toujours répéter, ça devient agaçant. De meilleurs outils permettraient à l'étudiant de mieux comprendre les divers objectifs qui demandent plus d'explications que celles contenues dans les divers livres de référence".

> "Pour faciliter l'apprentissage individualisé, il y aurait lieu de penser à la fabrication de montages audio-visuels sur les divers programmes pour initier les étudiants aux contenus et aux orientations des programmes. Ces documents seraient aussi très utiles pour les premiers objectifs d'un programme".

> "Pour économiser du temps, on pourrait également procéder à un regroupement d'étudiants qui connaissent des difficultés identiques".

Tout comme les étudiants, les formateurs reconnaissent que tous les programmes et tous les objectifs ne se prêtent pas également à l'apprentissage individualisé. Pour plusieurs objectifs il y aurait avantage à promouvoir des activités de groupe.

> "Souvent les étudiantes savent des choses; elles ne savent pas exécuter des choses. Elles n'ont pas l'opportunité de se corriger entre elles".

> "Pour qu'il y ait des activités de groupe, il faudrait nécessairement s'en tenir à des petits groupes et organiser plusieurs fois les mêmes activités".

Amélioration des outils d'apprentissage, regroupement des étudiants pour des cours de déblocage ou d'appoint, telles sont les principales suggestions faites par les formateurs pour améliorer la qualité du nouveau modèle d'apprentissage. Rejoignant en cela les suggestions des étudiants, ils admettent que des cours d'introduction aux divers programmes permettraient à ces derniers d'éliminer les tâtonnements inutiles, de sauver du temps et de faire de meilleurs acquis sur le plan académique.

Ces témoignages nous décrivent ainsi, un univers complexe de formation au sein duquel professeurs et étudiants doivent déployer beaucoup d'efforts. Ce contexte d'apprentissage implique que les participants s'engagent dans une stratégie d'apprentissage individualisé quels que soient les objectifs d'apprentissage et les outils développés. Il demande une longue période d'initiation et de préparation, ce qui n'est pas toujours possible pour les étudiants à temps partiel. La technologie mise au point n'est pas encore tout à fait appropriée à ce contexte; c'est pourquoi, le professeur exécute souvent des fonctions qui pourraient être remplies par de bons outils.

3- Le rôle des formateurs

3.1 La relation d'aide sur le plan académique

Le nouveau modèle d'apprentissage exige beaucoup de la part du spécialiste de matière. Il doit bien connaître tout le programme afin d'être en mesure de répondre aussi bien à l'étudiant qui connaît des difficultés lors de la passation d'un objectif du premier sigle qu'à celui qui en éprouve également dans le quatrième ou cinquième sigle.

> "Auparavant le professeur pouvait préparer deux cours d'avance. En apprentissage individualisé, tu dois posséder tout ton programme. Si tu as quatre sigles dans ton programme, tu dois les posséder également tous les quatre. Tu as des étudiants dans ta classe qui sont rendus à tous les niveaux. Tu dois être capable de répondre autant à une question de niveau deux que de niveau quatre".

> "Tu dois prendre plus de temps à te préparer la première fois, mais après, point n'est besoin de te préparer aussi intensément, du moment que tu possèdes bien l'ensemble de la matière. Ton travail est doublement difficile en classe, mais tu n'as pas besoin de te préparer chaque fois".

> "L'étudiant ne pardonne pas à un professeur de n'être pas qualifié pour travailler dans un système comme celui-là".

> "Les professeurs qui travaillent dans ce système, sauf quelques exceptions, ne voudraient pas retourner au système traditionnel. Ils ont la satisfaction de ne pas voir personne bailler aux corneilles".

"Les formateurs ne voient pas le temps passer dans un cours semblable, tellement ils se sentent impliqués et stimulés par les étudiants".

"Au début, le professeur se sent un peu inutile; après cela, il s'aperçoit que même si l'étudiant a son programme, il peut l'aider à le mieux comprendre".

Ces nouvelles fonctions impliquent un changement d'attitude de la part du professeur. Les nouvelles attitudes décrites reflètent bien les traits du professeur ami, technicien habile, attentif aux besoins de chaque étudiant et disponible, que nous avons discernés dans les témoignages des étudiants. Les professeurs aussi se réfèrent au portrait traditionnel du maître pour lui opposer les traits qu'ils s'attribuent.

"Dans un pareil système, le formateur doit s'attacher à l'individu. Il n'y a pas un individu qui doit être abordé de la même manière".

"Il faut que tu débarques de ton piédestal parce que tu n'es qu'une aide. C'est pourquoi la relation d'aide est très importante. Notre place n'est plus en avant de la classe à écrire au tableau, mais au milieu des étudiants à travailler avec eux".

"Le formateur doit manifester une grande disponibilité, à savoir que ce n'est pas un étudiant qui est devant toi, mais un adulte qui est sur le même pied que toi. Tu dois alors manifester une grande attention à ses besoins et beaucoup de perspicacité pour déceler les raisons de ses blocages sur le plan académique."

"Lorsqu'on travaille avec les étudiants, il faut découvrir le pourquoi de leur demande d'explication, aller au-delà de l'explication demandée".

"Il faut s'adapter aux personnes. Parfois, on passe à côté de leurs besoins; il faut savoir se rattraper par la suite".

Le formateur qui a connu le contexte traditionnel d'apprentissage doit se situer dans un processus de changement. Même s'il apprend beaucoup en travaillant, il n'en demeure pas moins qu'il ressent des besoins de perfectionnement.

"Maintenant je vais plus à l'étudiant, j'attends moins que l'étudiant vienne à moi. Je vais surtout à ceux qui ne viennent pas assez à moi. C'est peut-être pour cela que j'ai beaucoup de travail. En plus de répondre à ceux qui viennent, je vais à ceux qui ne viennent pas. En outre, tu ne peux pas travailler de la même manière avec des étudiants différents".

"Tu apprends à bien fonctionner dans un système comme celui-là, sur le tas. C'est en travaillant avec les étudiants que tu es amené à te réadapter, à rectifier ton tir, à te resituer. Ca demande une grande souplesse".

"J'aimerais avoir du perfectionnement pour travailler adéquatement dans un système comme celui-là. Les méthodes d'approche changent et j'aimerais être plus outillé et savoir dans quoi j'embarque, qu'est-ce que ça implique pour moi".

3.2 La relation d'aide sur le plan personnel

Le rapprochement des professeurs et des étudiants provoque un climat de confiance: aussi, arrive-t-il souvent que la relation d'aide déborde le domaine académique.

"Souvent l'étudiant préfère demander de l'aide au formateur pour des questions qui débordent l'aspect strictement académique parce que c'est lui qu'il côtoie plus fréquemment.

Au dire d'un formateur, l'étudiant adulte arrive au centre de formation à la suite de difficultés diverses. L'aider à résoudre certaines difficultés ou encore, donner à l'adulte l'occasion d'en faire part, c'est déjà lui redonner confiance et l'amener à prendre un nouveau départ. Pareille attitude a, pour l'étudiant, des répercussions sur le plan académique.

"Tous les adultes qui arrivent au centre ont un problème. Si on le découvre et si on aide l'étudiant à le résoudre, le plus vite ce sera fait, le plus vite l'adulte améliorera son rendement et sera amené à se redécouvrir et à se redéfinir".

"Tout est dans la manière d'amener l'adulte à se sentir en confiance. Il faut d'abord aller chercher le potentiel qui dort dans chaque adulte. Par la suite, on proposera les méthodes d'apprentissage qu'on voudra".

"Tous les gens qui ont fait de leur séjour au centre un succès, c'est parce qu'ils ont réussi à visualiser leurs problèmes et à les maîtriser en acceptant de vivre avec".

Les formateurs réalisent qu'il n'est pas facile d'engendrer le climat de confiance nécessaire à l'adulte; ce qui implique souvent de leur part, des remises en question. Ils admettent aussi que la rigidité du cadre dans lequel ils travaillent, ne leur rend pas la tâche facile.

"Etre éducateur, c'est toujours essayer de se remettre en question et de trouver d'autres moyens pour amener l'étudiant à découvrir ses possibilités".

"Dans notre système; on est plus avec les adultes. On se sent davantage comme faisant partie du groupe. Cela favorise l'échange. Mais cet échange, tu ne peux pas le provoquer. C'est difficile d'ailleurs de trouver des moyens de le provoquer parce que l'horaire nous impose des contraintes. Si on a la chance par exemple,de partager leurs moments libres, c'est plus facile de s'insérer dans leur groupe, de devenir un des leurs.

Pour un formateur, il importe d'être très proche des étudiarts et de partager leurs loisirs.

"Je suis continuellement avec les étudiants. Ils ont beaucoup de confiance en moi; je les connais mieux. C'est très important de bien connaître les étudiants; ça peut influencer l'approche pédagogique avec eux".

"On connaît davantage les étudiants quand on va prendre une bière avec eux. C'est là qu'on les connaît vraiment, pas dans le centre".

Un formateur pense qu'il peut écouter un étudiant mais qu'il ne peut l'aider à résoudre ses difficultés. Il essaiera plutôt de le référer à l'organisme ou à la personne compétente.

"Les professeurs ne sont pas préparés à s'engager dans des relations d'aide qui débordent le domaine académique. Ils ne sont plus habilités à saisir les problèmes dans toutes leurs dimensions. Ils n'en voient qu'une facette. Ils ne peuvent donc pas se permettre de les conseiller. Ils doivent plutôt les référer à des spécialistes".

L'analyse du discours des formateurs sur les rôles qu'ils s'attribuent dans le nouveau contexte, ne nous révèle pas de divergences fondamentales avec la description faite par les étudiants. Elle nous apporte cependant des précisions importantes sur les qualités et la préparation que les formateurs doivent avoir pour être adaptés aux exigences du contexte.

4- L'école milieu de vie

Selon les formateurs, le modèle d'apprentissage individualisé permet aux étudiants non seulement de meilleurs acquis au plan académique mais également au plan personnel; ce qui les prépare beaucoup mieux au marché du travail.

> "Les étudiants seront plus préparés à entrer sur le marché du travail. Ils apprennent à travailler en même temps qu'ils acquièrent une formation".

> "Ils acquièrent une méthode de travail en même temps qu'ils acquièrent plus d'initiative. La personne qui suivait des cours, il y a trois ans, apprenait à travailler lorsque son patron lui donnait du travail; autrement, elle ne faisait rien, elle ne prenait aucune initiative. Elle n'y était pas habituée. Tandis que maintenant, la personne est habituée à organiser, à planifier son travail. Elle travaille par elle-même, elle est plus autonome, moins dépendante".

> "L'apprentissage individualisé apprend à l'étudiant à se débrouiller. Il n'a pas le choix, il faut qu'il travaille; autrement, il va se sentir à part des autres".

C'est le contexte global de travail qui incite à l'initiative et à la débrouillardise.

> "En dehors des salles de travail, les étudiants se tiennent la plupart du temps en groupe. Ils échangent beaucoup entre eux, discutent et s'engueulent. En somme, ils sont très ouverts".

> "Le système d'apprentissage individualisé resserre les coudes des individus à l'extérieur des cours".

> "Les étudiants se retrouvent ensemble lors des périodes libres et ils échangent entre eux beaucoup d'informations. Il n'y a pas de division de groupes qui se fait contrairement aux années antérieures".

Quelques formateurs sont d'avis qu'on pourrait laisser encore plus de liberté aux adultes. Un horaire plus souple, des périodes libres permettraient aux adultes de faire un meilleur apprentissage, de devenir plus autonomes.

> "Pour promouvoir une plus grande liberté pour les adultes, il serait souhaitable qu'ils aménagent leur temps suivant leurs besoins et à leur gré. Il faudrait quand même qu'il y ait un meilleur encadrement pour aider l'étudiant à vivre sa liberté".

> "Si l'horaire était plus souple, on pourrait retrouver des périodes obligatoires et des périodes facultatives; ces périodes facultatives, l'étudiant pourrait s'en servir suivant ses besoins. S'il a plus de difficulté en physique ou en chimie, plutôt que d'aller en français où il a plus de succès, il va en sciences.

> "Dans le fond, ils ont des programmes qui ne sont pas traditionnels; par contre ils sont pris dans un cadre traditionnel, à savoir des horaires fixes;

> Je n'ai jamais vu un horaire fixe relaxer assez un étudiant pour qu'il puisse établir une relation de confiance avec les formateurs; professeurs et étudiants sont encadrés à la fois par un horaire fixe et des tâches bien précises".

A l'aménagement du contexte d'apprentissage, les formateurs reconnaissent plusieurs avantages qui pour la plupart, sont exprimés en termes d'atteinte plus parfaite des objectifs de formation professionnelle. Toutefois, cet aménagement leur semble ressembler encore trop à l'aménagement traditionnel, fait d'horaires fixes et de tâches précises à exécuter. Dans un cadre plus souple, l'étudiant pourrait mieux vivre sa liberté, devenir plus autonome et acquérir une formation plus complète.

Conclusion

Le modèle pédagogique vécu retracé dans les témoignages des formateurs vient compléter sur quelques aspects comme l'accueil et le rôle des formateurs, le modèle perçu à travers les témoignages des étudiants. Il se situe dans un univers de formation professionnelle et il en épouse toutes les finalités et les exigences. Les savoirs à acquérir sont prévus et inscrits dans les programmes et les outils d'apprentissage qui les accompagnent de telle manière que l'étudiant puisse apprendre seul. Le formateur dans ce contexte, se perçoit comme un technicien expérimenté qui doit aider l'étudiant à bien utiliser les outils mis à sa disposition et à respecter les démarches prévues dans les limites de temps fixées. Nous retrouvons ici, des composantes importantes du modèle du Projet. En tant qu'agents coopérateurs, par exemple, nous voyons les formateurs surtout attentifs à faciliter une bonne insertion des étudiants en milieu de travail en les aidant à développer des habiletés qui débordent la stricte compétence sur le plan professionnel.

Les formateurs croient que leur charge de travail est plus lourde dans ce contexte étant donné leur manque de préparation et la piètre qualité des outils. En ce dernier cas, ils doivent compenser par des explications maintes fois répétées, les imperfections des outils d'apprentissage.

Pour sa part, l'étudiant doit, en pareil contexte, faire plus d'efforts; s'il réussit, il acquiert de l'assurance et en retire un sentiment de fierté.

C H A P I T R E III

LES GESTIONNAIRES

INTRODUCTION

Les gestionnaires, le directeur de l'éducation des adultes, le préposé à l'organisation des enseignements, le responsable des questions pédagogiques, le responsable de SEAPAC et le directeur du Centre Louis-Philippe Paré ont joué un grand rôle de près ou de loin pour promouvoir l'implantation du système de l'entrée et de la sortie continues des étudiants et l'apprentissage individualisé. Pour la rendre possible, la plupart ont participé à la planification, en ont assuré la promotion, cherché à en diminuer les entraves et surtout travaillé à vaincre les difficultés qui se présentaient lors de leur mise en oeuvre. En somme, à leur niveau, ils ont joué le rôle de technocrates pour mettre au point le système destiné à supporter le modèle d'apprentissage individualisé.

Il nous semblait que ces personnes pouvaient avoir des points de vue spécifiques et nourrir des préoccupations différentes des formateurs. Aussi en avons-nous fait un groupe à part. A l'intérieur de ce groupe, il convenait d'être aussi attentif à l'hétérogénéité des tâches. Nous pensions que les tâches du directeur du centre et du responsable SEAPAC différaient de celles des autres gestionnaires et qu'il y avait lieu d'exploiter ces différences afin de recueillir toutes les informations résultant des préoccupations diverses et d'empêcher que les opinions des uns ne prennent le pas sur celles des autres.

Nous avons donc réalisé une entrevue de groupe avec le directeur de l'éducation des adultes, le préposé à l'organisation des enseignements et le responsable des questions pédagogiques. Pour les autres, nous leur avons demandé une entrevue individuelle.

Cette division n'avait que pour but de respecter la diversité des opinions et d'en faciliter l'expression. Pour l'analyse, nous avons regroupé ces divers témoignages pour en faire le point de vue nuancé des gestionnaires.

Ces témoignages ont été regroupés sous les rubriques suivantes:

1. Le contexte d'apprentissage: les activités académiques; les activités para-académiques.
2. Les formateurs.

En décrivant le contexte d'apprentissage, en donnant les raisons de l'écart entre les composantes du contexte et ce qu'ils avaient prévu, en proposant des solutions aux difficultés rencontrées, nous estimons que les gestionnaires nous font une description du modèle tel qu'ils l'appréhendent, tout comme dans le cas des étudiants et des formateurs. Leur témoignage ne manque pas d'intérêt étant donné qu'ils sont pour la plupart, les premiers responsables de la mise en marche de l'expérience.

1- Le contexte d'apprentissage

De la bouche d'un gestionnaire, nous apprenons que l'expérimentation du nouveau modèle a été tentée à la suite de pressions venant d'étudiants et de formateurs.

> "Ce sont les étudiants, les professeurs et le directeur du centre qui ont amené les gestionnaires à mettre sur pied l'expérimentation telle que vécue. Nous, on a pris leurs suggestions et on les a fait monter jusqu'au niveau du Ministère; c'est un travail long et ardu".

La mise en place du modèle a impliqué beaucoup de travail de sensibilisation de tous les gens impliqués et une révision des normes administratives traditionnelles.

> "J'ai accepté de travailler dans le projet à condition de démontrer que l'administration pouvait venir épauler la pédagogie et non pas l'entraver".

Cette optique rejoint celle des auteurs du Projet.

La planification de cette expérience a laissé place à beaucoup d'impondérables.

> "Beaucoup de choses n'avaient pas été prévues et ont occasionné beaucoup de travail supplémentaire".

Le nouveau modèle entraîne un surcroît de travail pour les gestionnaires.

"Ca demande un meilleur contrôle parce qu'il y a plusieurs étudiants qui poursuivent en même temps des objectifs différents. Le travail de secrétariat s'est aussi accru de beaucoup".

C'est un modèle pédagogique souple qui offre beaucoup de possibilités à l'étudiant. Il permet en tout cas:

"de respecter la disponibilité et le choix des étudiants: une meilleure orientation de l'étudiant qui n'est plus influencé par un groupe en formation ou prévu; d'accepter quelqu'un dans quelque formation que ce soit et n'importe quand; de promouvoir une entrée sur le marché du travail de façon individuelle et non massive".

Le système organisationnel accompagnant le modèle offre aussi beaucoup d'avantages aux étudiants qui veulent s'inscrire à temps partiel:

"Ce système permet de solutionner des problèmes inhérents au recrutement de la clientèle à temps partiel et de répondre aux besoins des gens au fur et à mesure qu'ils se manifestent. En ce sens c'est très positif".

"Auparavant, on faisait l'inscription des candidats au temps partiel pour finir par leur dire qu'ils n'étaient pas assez nombreux pour qu'on puisse leur offrir les cours demandés".

1.1 Les activités académiques

De façon générale, c'est un contexte d'apprentissage au sein duquel l'étudiant devient centré uniquement sur l'atteinte de son objectif professionnel au point qu'il essaie d'éviter tout ce qui pourrait le distraire.

"Une des caractéristiques de l'adulte, c'est d'être pressé: il a besoin pour hier d'une formation pour obtenir la "job" qu'il désire. Quand il peut accélérer son processus, il ne se gêne pas pour le faire. Pour lui, ce qui compte, c'est le "primo vivere ".

"Le programme et le système favorisent davantage les activités académiques. Ils sont donc moins intéressés à avoir d'autres types d'activités".

"L'enseignement individualisé a eu une conséquence imprévisible: l'étudiant devient tellement responsable de sa formation que son seul objectif c'est sa formation professionnelle; tout ce qui est à côté, tout ce qui peut le déranger de cet objectif, il essaie de l'éviter. En formation traditionnelle, les activités de groupe empêchent l'étudiant de faire ce choix surtout parce que la mesure de leur connaissance n'arrivera qu'à la fin de la formation. A la fin de sa formation, s'il connaît un échec, il pourra se reprocher d'avoir pris trop de loisirs. Par ailleurs, quand il est mesuré au fur et à mesure, il se rend compte lui-même qu'il a besoin d'étudier immédiatement parce qu'il lui faut passer absolument un objectif pour enregistrer des progrès. C'est un facteur qui joue psychologiquement sur les individus et qui les rend si ambitieux".

Pour un gestionnaire en particulier, "le système mis en place doit former des travailleurs meilleurs, effectifs et plus adaptés au milieu de travail". C'est donc un contexte d'apprentissage centré sur l'acquisition d'habiletés professionnelles. Ce contexte doit refléter le plus possible le milieu de travail.

"Le centre doit refléter d'abord un marché de travail, une situation d'emploi".

"Le temps de formation doit être le plus possible le reflet du milieu de travail".

1.2 Les activités para-académiques

On se souviendra que les étudiants, lorsqu'ils faisaient valoir leurs besoins de loisirs, s'opposaient à cette conception du milieu d'apprentissage:

> "On accorde beaucoup trop d'importance au travail, pas assez aux loisirs".---
>
> "On prend les adultes pour des robots. Tout ce qui compte, c'est travailler".---

Même les formateurs trouvaient que le contexte d'apprentissage était trop rigide et qu'il ne laissait pas assez de place à l'aménagement personnel du temps et aux loisirs.

Pour les gestionnaires, l'apprentissage se fait nécessairement dans un cadre qui doit s'apparenter à celui du travail où les loisirs occupent peu de place. Le nouveau modèle mis en place permet de recréer le contexte de travail qu'ils imaginent. "Ce qu'on vise avant tout à donner aux adultes, ce sont des connaissances sur le plan professionnel". En examinant le rôle qu'ils attribuent aux formateurs, nous découvrirons d'autres éléments du modèle.

2- Les formateurs

La description du rôle des formateurs faite par les gestionnaires est conforme à leur conception du contexte d'apprentissage. Les professeurs sont des spécialistes dans les habiletés reliées à un emploi.

"On dit aux étudiants: vous êtes ici comme en emploi. Votre travail c'est d'acquérir des connaissances. Le rôle premier d'un formateur, c'est de montrer aux étudiants à gagner leur vie pour toutes les années à venir. Le professeur qu'ils ont aujourd'hui, demain ce sera le gérant du département.

Le contexte d'apprentissage requiert de la part du professeur, une maîtrise de l'ensemble de la matière, beaucoup de souplesse et une grande disponibilité.

"Le nouveau mode d'apprentissage demande au formateur plus de temps de préparation que le temps effectivement payé. D'où la réticence des formateurs de s'engager plus à fond dans cette forme d'apprentissage".

"L'éducateur doit posséder parfaitement toute la matière; ce qui devient problématique quand il est absent et qu'on doit le remplacer".

"L'éducateur peut être bousculé par Pierre, Jean ou Jacques et questionné sur des points très différents dans un même programme. De plus, vu l'apprentissage décloisonné, le professeur aura parfois à répondre à des questions d'une matière à des niveaux différents; ce qui évidemment accroît d'autant les problèmes".

"Pour le professeur, la difficulté d'adaptation et de passage du traditionnel à l'individuel croît en fonction de son expérience dans l'enseignement. Plus le professeur a de l'expérience dans l'enseignement traditionnel, plus il a de la difficulté à entrer dans l'enseignement par objectifs et à plus forte raison dans l'enseignenent individualisé et surtout décloisonné".

"Le changement de formule pédagogique apporte de grandes difficultés aux formateurs. Pour eux, l'enseignement par objectifs et l'apprentissage individualisé sont des innovations avec lesquelles ils ne sont pas encore familiers. Leur adhésion plus ou moins totale à ces nouveautés provoque de l'insécurité chez eux et nuit à leur efficacité".

Ce spécialiste de matière bousculé et éprouvant des difficultés d'adaptation reçoit peu d'entraînement:

> "Après une courte période d'information sur le plan théorique, je dis au nouveau venu, va travailler avec les étudiants dans le centre durant deux semaines. Profites-en pour parler avec les professeurs d'expérience qui sont là. Après cela, si ça ne marche pas, on verra comment on peut s'ajuster. Très souvent, on s'arrange pour qu'il travaille avec un autre professeur".

Ils sont recrutés ordinairement en raison de leur expérience du marché du travail et engagés à temps partiel.

> "Moi je ne suis pas prêt à négliger l'engagement de ces professeurs qui ont une grande expérience sur le marché du travail. Ils apportent quotidiennement une expérience du milieu du travail et je pense qu'on ne doit pas négliger cet aspect important. Celui qui est professeur de carrière oublie souvent des aspects importants qu'on retrouve sur le marché du travail. De plus c'est risqué d'avoir des professeurs plein temps puisque les commandes de la CFP varient beaucoup d'une année à l'autre".

Ce sont aussi des gens très occupés.

> "Un professeur l'autre jour a dit qu'à quatre heures, il était parti d'un coin de la classe et quand il avait pu répondre à la dernière personne, il était sept heures moins quart".

3- L'école milieu de vie

Il n'est pas étonnant qu'en pareil contexte, les activités académiques et les loisirs soient prévus surtout en fonction des objectifs de la formation professionnelle. Non seulement on compare le centre

d'apprentissage au milieu de travail, mais on voudrait qu'il devienne un simulacre de ce milieu et qu'il en reproduise fidèlement toutes les dimensions.

> "Un aspect important de cette expérimentation: au niveau de l'enseignement régulier, on essaie de dire, l'école milieu de vie. Je trouve que le centre de formation est beaucoup plus près de cette conception du milieu d'éducation où l'adulte vient chercher de la formation quand il est disponible ou quand la compagnie où il travaille le rend disponible, quand le chômage le met en disponibilité par rapport à une formation. On vient prendre une formation comme on va chercher un emploi. De plus l'enseignement individualisé ressemble beaucoup au milieu industriel où on ne donne pas l'information en groupe mais où on apprend plutôt individuellement une nouvelle technique ou comment se servir d'un nouvel équipement. Je trouve que le système d'enseignement individualisé est beaucoup plus près de cette réalité. Je trouve aussi que ce type d'apprentissage forme à plus de discipline personnelle; à savoir, à se former lui-même, à prendre en charge ses objectifs de formation, ce qui a une relation très étroite avec le marché du travail".

> "En ce sens, l'école milieu de vie reproduit fidèlement les conditions du milieu de travail: les emplois, les congés, venir en formation comme on irait à un emploi et dans un emploi, les allocations, tous ces éléments favorisent plutôt une simulation du milieu de travail qu'une école... L'autodiscipline à laquelle la personne s'habitue, le fait de décider de ses objectifs, de l'organisation de son apprentissage sont sûrement une conséquence de la formation et une préparation au milieu de travail".

En admettant qu'il faille réserver une place aux loisirs, ils décrivent les conditions dans lesquels ces derniers doivent s'inscrire et l'orientation qu'ils doivent prendre: être reliés le plus possible aux objectifs d'apprentissage des étudiants.

"Pourtant l'apprentissage individualisé devrait laisser place aux activités scolaires de groupe et aux loisirs... Même, je trouve que l'enseignement individualisé devrait favoriser ce genre d'activités. Que l'adulte prenne la décision un soir de travailler un objectif de moins et prenne une heure pour aller se délasser au gymnase ou encore s'adonner à des activités individuelles qui répondent à des aspirations et à des goûts personnels!"

"La loi nous oblige à 24 heures d'enseignement par semaine. J'ai entendu un fonctionnaire fédéral nous rappeler que pour des activités autres qu'académiques, nous n'avions qu'une heure par semaine; là-dessus, on ne peut prendre qu'une heure pour des activités autres que scolaires. La loi, les normes et le financement sont très rigides et ne nous permettent pas de procéder aux aménagements requis. Le système des adultes est plus strict à ce point de vue que le système régulier; peut-être à cause de l'urgence du retour au marché du travail".

"Ce qu'il y aurait lieu de promouvoir dans ces activités: surtout de l'information sur la Loi de l'assurance chômage, sur le plan de formation choisi, etc..."

"L'insécurité ressentie par les étudiants au début, réside davantage dans la formation qu'ils ont choisie que dans le système dans lequel ils reçoivent leur formation. Il faudrait donc les mettre en état de comprendre le type de formation choisi et le contexte d'apprentissage".

Dans ce contexte rigide d'apprentissage centré sur les exigences du marché du travail, l'étudiant éprouve quand même une certaine marge d'autodétermination: "Il peut s'exprimer et parler de ses difficultés"... contrairement au système traditionnel où "l'adulte vivait une sorte d'anonymat dans un groupe". "La dimension personnalisante du modèle permet à l'adulte de s'ouvrir et de s'épanouir plus facilement".

Concernant les étudiants à temps partiel, la plupart des gestionnaires admettent que l'organisation actuelle ne répond pas à leurs besoins de façon adéquate. Ils se proposent de structurer et de mettre en place une forme d'accueil correspondant à leurs besoins et de leur accorder une attention plus soutenue durant leur séjour au centre.

Conclusion

En général, les gestionnaires semblent avoir voulu mettre en place un modèle pédagogique immédiatement relié à l'apprentissage d'un métier et répondant aux exigences actuelles du marché du travail tel qu'ils le conçoivent. L'étudiant y fait uniquement les apprentissages reliés à l'objectif professionnel qu'il a choisi en essayant de se débrouiller le mieux possible avec les outils d'apprentissage mis à sa disposition et en faisant appel au besoin, aux services d'un autre étudiant ou d'un professeur. Il réalise ces apprentissages dans un cadre rigide fait de consignes et d'horaires à respecter et au sein duquel les apprentissages connexes et les loisirs doivent occuper une place très réduite et être en rapports étroits avec les objectifs de formation professionnelle.

Dans ce contexte, on exige le maximum des formateurs qui travaillent à temps partiel et en ayant la plupart du temps, pour unique préparation, leur compétence sur le plan professionnel, leur expérience du marché du travail. Ils doivent avoir pour principale ambition et préoccupation sociale de contribuer à la formation de futurs travailleurs tout à fait ajustés à la demande du marché du travail telle qu'ils se l'imaginent.

Conclusion

Au terme de ce portrait que nous avons cherché à reproduire le plus exhaustivement possible en utilisant tous les témoignages susceptibles d'apporter un trait distinctif et complémentaire au modèle pédagogique vécu, nous retrouvons les principales coordonnées mentionnées au début lors de la présentation du modèle. Ce dernier concerne des étudiants adultes qui travaillent avec des outils que les responsables voudraient le plus possible autosuffisants en vue d'apprendre de façon autonome à exercer une fonction de travail. Ces outils de travail sont d'ailleurs mis au point techniquement par des spécialistes pour qu'il y ait correspondance entre la formation professionnelle et les besoins du marché du travail.

Dans ce contexte d'apprentissage, les formateurs doivent délaisser le modèle magistral traditionnel pour se situer plutôt comme des ressources polyvalentes mises au service des étudiants et intervenant au fur et à mesure que ces derniers en manifestent le besoin. Ils ont donc à développer des habiletés nouvelles pour être en mesure de répondre aux exigences de la situation: entrer en relation d'aide, détecter sur le champ les difficultés d'apprentissage et y apporter des solutions, maîtriser l'ensemble des objectifs d'apprentissage pour lesquels ils sont spécialistes afin de répondre aux questions des étudiants.

Quant aux gestionnaires et aux professionnels, ils s'efforcent de mettre au point tous les éléments du système et au fur et à mesure qu'ils

reçoivent des informations provenant des mécanismes de "feed-back", ils cherchent à apporter les correctifs nécessaires après avoir discerné les failles.

Toutefois, au niveau de la représentation immédiate de l'objectif de la formation professionnelle et du cadre institutionnel dans lequel doivent s'inscrire les moyens à mettre en oeuvre pour atteindre cet objectif, il semble y avoir désaccord: la représentation des gestionnaires et des professionnels s'oppose à celle d'une partie du moins, des étudiants et à celle des formateurs qui elles, se complètent l'une par rapport à l'autre. Pour les formateurs et une partie des étudiants, la formation professionnelle doit viser des objectifs plus généraux qui débordent ceux qui sont reliés immédiatement à une fonction de travail; on doit avoir comme objectif la formation intégrale du travailleur dans un cadre souple facilitant l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité et au sein duquel s'inscrivent les loisirs individuels et de groupe. C'est un cadre dans lequel l'adulte apprend à vivre sa liberté en répartissant ses temps de travail et de loisir compte tenu des objectifs qu'il s'est fixés.

Pour les gestionnaires et les professionnels, l'objectif de la formation professionnelle semble défini uniquement en fonction des exigences d'un milieu de travail qu'ils imaginent rigide, fait de consignes et d'horaires à respecter et de performances à réaliser et à améliorer continuellement. C'est dans cette optique qu'ils semblent vouloir que

le contexte d'apprentissage soit conçu et sans cesse réajusté et que les progrès académiques et la maturation de l'étudiant adulte soient évalués. Quant aux formateurs, ils doivent être des techniciens tout dévoués à la bonne marche du modèle conçu dans cette optique.

Il nous apparaît donc qu'il y a divergence au plan de la représentation des objectifs d'une formation et du cadre et des moyens qui supportent ces objectifs. On peut penser que dans le vécu, pareille divergence doit donner lieu à des embarras et à des malentendus. On remarque d'ailleurs qu'un certain nombre d'étudiants partagent la représentation des gestionnaires, s'y sentant sans doute, plus en sécurité.

De ce désaccord naissent deux modèles d'action en opposition: celui des gestionnaires plus théorique, plus loin du vécu et reproduisant à l'excès les valeurs technocratiques au point de soumettre entièrement les normes éducatives aux normes pédagogiques et administratives édictées à partir d'une conception étriquée du milieu de travail; celui des étudiants et des formateurs qui, dans le vécu, conçoivent les normes pédagogiques et administratives de telle manière qu'elles laissent place à certaines normes éducatives un peu à la manière du modèle du Projet qui laisse une place à l'autodétermination des étudiants pour que s'exerce leur participation, assurant par là même, le fonctionnement d'un système de formation professionnelle où la nature de l'objet à connaître, quoique défini de façon technocratique, a des connotations plus larges que

celui défini par les gestionnaires: faire face à la réalité du travail "avec le plus de chances possibles de dépasser ce qu'il y a de contraignant dans cette réalité"(1). Pareille optique implique également une définition sociale du travail et un contexte d'apprentissage permettant à l'étudiant adulte d'acquérir les habiletés requises pour assumer ses responsabilités sociales face à la réalité du travail.

(1) Projet, op. cit., p. 10.

CONCLUSION GENERALE

En entreprenant ce travail, nous nous proposions de chercher les liens entre un modèle vécu et deux modèles théoriques, celui de l'Opération Départ et celui du Projet de régime de formation croyant discerner chez ces derniers les fondements du modèle vécu. Y avait-il harmonie? Y avait-il déviation? Sur quels points?

En progressant dans l'analyse, nous avons remarqué que les modèles théoriques diffèrent sur plusieurs points en grande partie parce que le modèle du Projet est construit de manière à s'opposer au modèle de Départ. Ce dernier, destiné surtout à susciter la réflexion, est centré sur la notion de savoir sans référence aucune à une lecture de la situation socio-historique. Le modèle du Projet, plus près de l'action, définit le savoir en tenant compte des besoins de l'homme vivant dans une société donnée, la société de participation, et doit servir aux responsables de l'éducation des adultes pour qu'ils structurent leur organisation de manière à répondre aux divers besoins de l'homme. Pour les auteurs du Projet, il s'agit de construire un système pour l'adulte défini dans des termes voisins de ceux de Départ et non de construire un système pour ensuite, y modeler l'adulte. Pareille orientation devait servir à neutraliser les effets de l'idéologie technocratique au bénifice de l'idéologie de la société de participation. Toutefois, dans l'univers socio-économique, nous avons cru discerner une résurgence des valeurs technocratiques à tel point que les valeurs démocratiques de la société de participation deviennent soumises et mises au service des premières comme dans la société cybernétique.

Les composantes du modèle vécu retracées dans les représentations collectives des personnes engagées dans l'expérience de la CSR Youville s'apparentent peu au modèle de Départ. Le modèle vécu ne retient pour ainsi dire de Départ, que le postulat de base reconnaissant à l'adulte les ressources nécessaires à sa croissance, à son développement et à son orientation, postulat qui sera repris dans le Projet. En revanche, tant dans la définition des diverses composantes du modèle pédagogique que dans la représentation qu'en ont les étudiants et les formateurs, il existe une grande similitude entre le modèle du Projet et le modèle vécu. Ce dernier en retient les principaux aspects et par son application concrète, apporte les précisions utiles au modèle du Projet qui se présentait surtout comme un schéma d'action destiné aux organisateurs de l'éducation des adultes; il se situe dans l'univers socio-économique; il cherche à sa manière, à mettre en place les éléments nécessaires à la participation qui a les mêmes caractéristiques que dans le Projet; la conception des outils d'apprentissage dans ce contexte rejoint celle du modèle théorique; enfin, il donne une image semblable des éducateurs et des personnes ressources.

Il n'existe donc pas de différences significatives entre la théorie et la pratique; il y a même harmonie sur les points essentiels. S'il y a distorsion sur certains points, c'est, semble-t-il, au dire même des personnes engagées dans la réalisation du modèle pédagogique, dû au fait qu'on est en situation de changement, que les outils d'apprentissage n'ont

pas encore été mis au point de façon adéquate, que certains formateurs ont été mal préparés aux éléments nouveaux du modèle et que les divers éléments ne sont pas encore intégrés de façon parfaite entre eux. Cependant, derrière les raisons apportées pour justifier ces distorsions, il y a peut-être lieu de voir autant de manières d'exprimer, de façon détournée, les résistances à adopter les attitudes et les comportements nécessités par le nouveau modèle.

Si le modèle théorique a subi quelque usure au contact avec la réalité, ce n'est pas sur des éléments fondamentaux, mais plutôt sur des différences d'accents. Ainsi la représentation rigide du milieu de travail à laquelle doit se conformer autant que possible le milieu d'apprentissage, représentation que nous avons cru discerner dans le discours des gestionnaires, contribue certainement à enserrer la formation professionnelle dans les limites étroites qui n'étaient pas celles du Projet. Pareille conception réduit encore plus le champ de la participation des adultes qui devient pour ainsi une valeur nominale.

Dans le modèle vécu, nous sommes en présence de deux missions contradictoires de la formation professionnelle: celle des gestionnaires pour qui l'école doit répondre aux exigences définies par le milieu de travail, celle des étudiants et des formateurs, pour qui l'école doit répondre aux besoins de l'adulte afin que ce dernier dépasse les contraintes de ce milieu et, peu à peu, le transforme.

C'est surtout sur cet aspect que le modèle vécu diffère du modèle théorique. Il est probable que les gestionnaires de la CSR Youville aient été moins soucieux que les auteurs du Projet de mettre leur modèle pédagogique à l'abri de l'influence indue des valeurs technocratiques.

En dépit des intentions des auteurs du Projet, dans l'univers socio-économique, les valeurs technocratiques prennent de l'importance au point de faire des valeurs de la société démocratiques de participation, des valeurs subsidiaires. Dans le modèle vécu, les gestionnaires qui ne partagent pas la même représentation de l'univers socio-économique de l'adulte, accordent aux valeurs technocratiques une place si importante qu'ils réduisent à toutes fins pratiques, à néant la marge d'autodétermination de l'adulte. C'est surtout par ce biais qu'ils transforment le modèle théorique du Projet.

BIBLIOGRAPHIE

1. Sources

L'Opération Départ (Montréal). Rapport final, I: "Présentation du rapport; documents d'information", 40 p., II: "Un modèle d'éducation permanente", 199 p., III: "Comment l'équipe (...) est arrivée à circonscrire et à formuler l'objet de sa recherche", 130 p., IV: "Mini-prototypes d'éducation permanente", 225 p., V: "Textes choisis", 168 p., Ministère de l'Education du Québec, mars 1971, (Miméo).

Projet de régime de formation des adultes, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation permanente, août 1978, 99 p. (Miméo).

2. Rapports ministériels

L'activité éducative, Québec, R. Lefebvre, éditeur officiel du Québec, mars 1971, 239 p.

Rapport annuel 1971-72, Conseil supérieur de l'éducation, éditeur officiel du Québec, 349 p.

Rapport annuel 1974-75, Conseil supérieur de l'éducation, réalisé par le Service général des communications du ministère de l'Education, 239 p.

3. Travaux pédagogiques et sociologiques

GAGNON, Nicole, "La relation enseignant-enseigné dans l'université de demain" dans L'université québecoise du proche avenir, Textes choisis et présentés par René Hurtubise, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, 403 p.

GAGNON, Nicole, "L'éducation des adultes: dix ans de travaux", Recherches sociographiques, XIII, 2, 1972, p. 173-229.

JEAN, Bruno, Les idéologies éducatives agricoles (1860-1890) et l'origine de l'agronomie québécoise, thèse de maîtrise en sociologie, Université Laval, 1976, 237 p.

MOLLO, Suzanne, L'école dans la société, Paris, Dunod, Collection Sciences de l'éducation, 1970, 306 p.

ROSS, Vincent, "La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois", Recherches sociographiques, X, 2-3, 1969, p. 171-196.

4. Ouvrages théoriques

ANSART, Pierre, Les idéologies politiques, Paris, PUF, Collection SUP, 1974, 213 p.

DUMONT, Fernand, Les idéologies, Paris, PUF, Collection SUP, 1974, 183 p.

FALARDEAU, Jean-Charles, "Propos sur les idéologies au Québec", Recherches sociographiques, XVII, 3, 1976, p. 393-402.

5. Ouvrages généraux de sociologie

FORTIN, Gérald, La fin d'un règne, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, 397 p.

FORTIN, Gérald, La société de demain: ses impératifs, son organisation, Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, Annexe 25, Gouvernement du Québec, 1970, 99 p.

LEFEBVRE, Henri, Vers le cybernanthrope, Paris, Denoël/Gonthier, 1971, 213 p.

SIMARD, Jean-Jacques, "La longue marche des technocrates", Recherches sociographiques, XVIII, 1, 1977, p. 93-132.